



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**Conocimiento y Actitud del Docente Hacia la  
Implementación del Currículo en el Nivel  
Primario en la República Dominicana:  
Un Estudio de Caso**

**Dña. Arelis Mercedes Fernández Castillo  
2022**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Conocimiento y Actitud del Docente Hacia la  
Implementación del Currículo en el Nivel Primario en la  
República Dominicana: Un Estudio de Caso**

**Presentado por:**

Dña. Arelis Mercedes Fernández Castillo

**Directoras:**

Dra. M.<sup>a</sup> José Bolarín Martínez

Dra. M.<sup>a</sup> Luisa García Hernández

**Murcia, 2022**

Nota aclaratoria:

En esta tesis doctoral se empleará el masculino genérico en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino.

# AGRADECIMIENTOS

En estos momentos visualizo la terminación de este trabajo de investigación, el cual consideré en muchas ocasiones inalcanzable, necesito dar gracias a todas las personas que me han acompañado en todos los momentos difíciles y de cansancio o agotamiento físico, obstáculos y me animaron a seguir. El hacer esta tesis para mí ha sido un reto personal y académico, pero los aprendizajes alcanzados no tienen parámetro para su medición.

En primer lugar, a Dios, que, con su infinita misericordia en medio de los obstáculos, me ha inspirado y regalado su discernimiento para seguir adelante y a pesar de muchas adversidades presentes me regaló la oportunidad de con su fuerza espiritual, vencerlas y permitirme continuar adelante sin detenerme, aun con mi lentitud.

De manera especial deseo dar las gracias a mis directoras de esta tesis, Dra. M.<sup>a</sup> José Bolarín Martínez y Dra. M.<sup>a</sup> Luisa García Hernández, por acoger con paciencia y amor a una doctorando tan difícil y lenta como he sido; y por la gracia de estar junto a ustedes, en un proceso que me ha permitido romper las barreras tecnológicas, las barreras del miedo, autosabotaje; he podido obtener un grandioso aprendizaje académico, a la luz del brillante y continuo acompañamiento, de su misión educadora. Gracias por guiarme con paciencia, tolerancia, sabiduría y dominio de la naturaleza educativa.

Quiero extenuar mis agradecimientos a dos personas que me impactaron de manera muy positiva en mi vida académica y profesional, que han sido pilares para que este proceso de formación desde la Universidad de Murcia como docentes académicos en el ámbito de la investigación y acompañamiento continuo, para que como grupo culmináramos con éxito este proceso, la Doctoras D.<sup>a</sup> Pilar Arnaiz y D.<sup>a</sup> Fuensanta Hernández Pina. Ellas han sido la base desde el inicio de la investigación, sus orientaciones, consejos, cariño, enseñanzas, han sido los cimientos congruentes e inspiradores en este proceso. Sus ejemplos de entrega, sus palabras, me han marcado de manera positiva en la realización de este trabajo. Gracias por ser un referente para seguir, tanto profesional como humanamente.

Quiero dar las gracias a mis hermanas de la comunidad teresianas, sobre todo los miembros de la Asociación Internacional de Laicos Comprometidos de la Institución Teresiana (ACIT) dominicana, por ofrecerme su apoyo, cariño y estar a mi lado en los momentos más difíciles y que les he compartido. Gracias por todos esos buenos momentos que sirvieron de energía para seguir adelante; de manera muy especial y cercana a los miembros de ACIT dominicana, La Vega, quienes día a día envían un mensaje de reflexión y animación, para mantenerme enfocada en la meta. Gracias a todas.

De manera especial quiero agradecer a mi esposo e hijos, por su paciencia en el tiempo interminable que me ha llevado la elaboración de esta tesis, por su serenidad, apoyo en todos los momentos vividos en este proceso. Gracias por hacerse parte de este asunto y por sentirse orgulloso de este logro; que es también su logro de manera directa e indirecta, por la entrega ilimitada, incansable y su amor incondicional. Los amo.

Dedico este trabajo de investigación a mis padres, pues estoy segura de que, desde el cielo, sienten el orgullo de la semilla sembrada y del fruto cosechado de una educación impregnada de valores, principios, honestidad, valentía y perseverancia; realmente doctores de la vida, entregado como fuerte simiente a la vida familiar. Y junto a ellos gracias a todos mis hermanos y a sus hijos; que el Señor nos permita seguir creciendo en sabiduría, honestidad, en la vida académica, profesional y económica, como nos lo mostraron nuestros seres más queridos, nuestros padres. De manera muy especial quiero agradecer a la directora, coordinadora pedagógica y docentes del centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega, porque me permitieron realizar esta investigación en su contexto escolar, de manera espontánea y servicial; me hicieron sentir parte de ustedes. Gracias por permitirme entrar en su mundo laboral y palpar su realidad concreta de su mundo educativo.

# Índice

<b>RESUMEN .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>15</b>
<b>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DOMINICANA.....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
1.1. LA EDUCACIÓN HASTA EL SIGLO XXI.....	24
1.2. LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI.....	32
1.3. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI .....	37
<b>CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO .....</b>	<b>43</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>45</b>
2.1. PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN .....	45
2.2. LOS DOCENTES: LA FORMACIÓN, EL ESTATUTO Y LA CARRERA DOCENTE .....	48
2.2.1. Desde una mirada del estudiante y su aprendizaje.....	48
2.2.2. Desde el ámbito del contenido curricular.....	49
2.2.3. Desde la mirada de la planificación .....	49
2.2.4. Desde la mirada de la identidad docente.....	51
2.3. ESTRUCTURA ACADÉMICA Y ASPECTOS BÁSICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO .....	52
2.4. MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS .....	54
2.4.1. Conceptualización de las competencias.....	54
2.4.2. Implicaciones educativas del modelo competencial en el aula .....	57
2.4.3. Clasificación de las Competencias.....	61
<b>CAPÍTULO 3. DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL PRIMARIO.....</b>	<b>65</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>67</b>
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO .....	67
3.2. DEL CURRÍCULUM AL DISEÑO CURRICULAR .....	75

3.3. MODELOS DE DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR .....	77
3.4. LA EDUCACIÓN BÁSICA O PRIMARIA .....	80
3.4.1 Componentes del Diseño Curricular .....	84
3.4.2. Algunas estrategias para articular las Áreas del conocimiento .....	102
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO .....	113
<b>CAPÍTULO 4: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>115</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>117</b>
4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	117
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	118
4.2.1. Objetivo general.....	118
4.2.2. Objetivos específicos.....	119
4.3. PRESENTACIÓN DEL CASO .....	119
4.4. METODOLOGÍA.....	123
4.4.1. Diseño de la investigación.....	123
4.4.2. Participantes.....	124
4.4.3. Instrumentos de recogida de información .....	125
4.4.4. Procedimiento de recogida de información .....	128
4.4.5. Análisis de datos .....	129
<b>CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>131</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>133</b>
5.1. PRESENTACIÓN DATOS DE LA ENCUESTA .....	133
5.1.1. Datos de Identificación .....	133
5.1.2. Nivel de conocimiento del currículo .....	137
5.1.3. Apreciación del currículo.....	145
5.1.4. Actitud frente al currículo .....	153
5.2. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DE LA OBSERVACIÓN .....	157
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>163</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>165</b>



6.1. Objetivo: determinar el conocimiento previo que poseen los docentes del currículo por competencias del nivel primario.....	166
6.2. Objetivo: conocer la valoración que hacen los docentes del currículo por competencias del nivel primario .....	168
6.3. Objetivo: describir los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes en el aula .....	171
6.4. Objetivo: identificar las estrategias de planificación que utilizan los docentes en sus prácticas de aulas.....	174
6.5. Objetivo: establecer fortalezas y debilidades de los docentes para aplicar currículo.....	176
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....</b>	<b>181</b>
7.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	187
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>205</b>

## Índice de Tablas y Figuras

### Tablas

Tabla 1. Definición de competencias por año y autor .....	55
Tabla 2. Evolución del concepto currículo .....	68
Tabla 3. Distribución del tiempo en el nivel primario jornada extendida .....	112
Tabla 4. Distribución del tiempo en las escuelas jornada regular .....	112
Tabla 5. Cronograma recogida de datos .....	129
Tabla 6. Acuerdo y desacuerdo del nivel de conocimiento del currículo .....	138
Tabla 7. Medidas de tendencia central y dispersión sobre el nivel de conocimiento del currículo.....	141
Tabla 8. Acuerdo y desacuerdo de la apreciación del currículo.....	146
Tabla 9. Medidas de tendencia central y dispersión sobre la apreciación del currículo .....	149
Tabla 10. Acuerdo y desacuerdo de la actitud frente al currículo .....	153
Tabla 11. Medidas de tendencia central y dispersión sobre la actitud frente al currículo .....	155
Tabla 12. Indicadores generales contemplados en la planificación .....	158
Tabla 13. Observación sobre las unidades de aprendizaje .....	161

### Figuras

Figura 1. Conectores entre las definiciones de competencia .....	56
Figura 2. Evolución del concepto de currículo .....	60
Figura 3. Características de situaciones significativas de aprendizaje.....	96
Figura 4. Características de la evaluación basadas en el modelo de competencias.....	98

Figura 5. Articulación curricular de competencias .....	104
Figura 6. Instalaciones del centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega .....	121
Figura 7. Características del centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega .....	122
Figura 8. Distribución de participantes por género .....	134
Figura 9. Distribución de participantes por edad.....	134
Figura 10. Años de servicio .....	135
Figura 11. Profesión de los participantes .....	136
Figura 12. Nivel académico .....	136
Figura 13. Media del nivel de conocimiento del currículo por parte del profesorado .....	142
Figura 14. Media de la apreciación del currículo por parte del profesorado.....	150
Figura 15. Media de la actitud del profesorado frente al currículum.....	156



## RESUMEN

En la República Dominicana, el Ministerio de Educación inicia modificaciones significativas en el sistema educativo para dar respuesta a los deficientes resultados que muestran los estudiantes al ser evaluados en las pruebas nacionales, y las evaluaciones diagnósticas que se realizan al finalizar el primer y segundo ciclo del nivel primario. En el compromiso de buscar una alternativa de mejora y optimizar las prácticas educativas propone la implementación de un nuevo modelo de currículo basado en competencias. Este modelo, y su implementación, suponen un reto para los profesionales, piezas clave en este proceso de cambio, que deben llevar a cabo la implementación de este modelo en sus aulas.

En este contexto surge la intención de analizar el conocimiento y la percepción que poseen los maestros del nivel primario del currículo por competencias en República Dominicana y conocer la actitud que muestran al aplicarlo en sus prácticas de aula.

Para ello, se ha optado por una metodología de investigación de estudio de caso, y como instrumentos de recogida de información la encuesta y la observación de aula. La información recabada nos permite concluir que los docentes del centro analizado valoran de manera positiva el modelo de curriculum basado en competencias propuesto por el Ministerio de Educación, así como manifiestan tener el conocimiento del mismo que les permite desarrollar una buena práctica educativa que contribuya a la mejora de la calidad de los procesos didácticos. Aun así, se detectan elementos en la implementación de este modelo susceptibles de mejora.

*Palabras clave:* currículum; implementación; docentes; nivel primario; República dominicana.

# ABSTRACT

In the Dominican Republic, the Ministry of Education is initiating significant modifications to the education system in response to the poor results shown by students when they are evaluated in national tests and the diagnostic evaluations carried out at the end of the first and second cycles of primary school. In the commitment to seek an alternative to improve and optimise educational practices, it proposes the implementation of a new competency-based curriculum model. This model and its implementation pose a challenge for professionals, key players in this process of change, who must carry out the implementation of this model in their classrooms.

In this context, the intention arises to analyse the knowledge and perception that primary level teachers have of the competency-based curriculum in the Dominican Republic and to find out the attitude they show when applying it in their classroom practices.

For this purpose, a case study research methodology was chosen, and the instruments used to collect information were a survey and classroom observation. The information collected allows us to conclude that the teachers at the centre analysed have a positive assessment of the competence-based curriculum model proposed by the Ministry of Education, as well as stating that they have the knowledge of it that allows them to develop good educational practice that contributes to improving the quality of teaching processes. Even so, there are elements in the implementation of this model that could be improved.

*Keywords:* curriculum; implementation; teachers; primary level; Dominican Republic.

# **INTRODUCCIÓN**

Esta tesis titulada “Conocimiento y actitud del docente hacia la implementación del currículo en el nivel primario en la República Dominicana: Un Estudio de caso”, que tiene como objetivo analizar el conocimiento y la percepción que poseen los maestros del nivel primario del currículo por competencias en República Dominicana, y conocer la actitud que muestran al aplicarlo en sus prácticas de aula en la Escuela Profesora Ana Victoria Ortega, Distrito Educativo 06-05, La Vega República Dominicana. Este surge de la motivación de la doctoranda de buscar y conocer las prácticas educativas para transformarlas o mejorarlas, desde una mirada profunda a través del aprendizaje, desde la realidad y desde la experiencia.

En el contexto de este trabajo cabe mencionar que, en República Dominicana, desde la década de los ochenta el Ministerio de Educación ha apostado por la búsqueda de soluciones a las problemáticas educativas existentes, para ello, ha programado acciones concretas, tales como el reconocimiento de la educación primaria o básica como obligatoria, gratuita para todos, sustentado en las políticas estatales. La escasez de recursos e inversión ha provocado deficiencias en el sector público que, junto a la baja calidad en los procesos, malas condiciones de las infraestructuras, ha hecho proliferar que la clase media buscara solución en el sector privado como alternativa de solución.

En un intento de reconducir este sistema, y tras un largo proceso de transformación a nivel educativo se establece una estrategia de formación a la ciudadanía democrática, auspiciadora de cambios en la realidad material, social y cultural. Desde ese momento, el currículo se constituye en una estrategia fundamental de la educación para el cambio que culmina con un sistema educativo basado en un modelo educativo competencial.

Ha sido un reto para la educación dominicana, en este caso el nivel primario, alcanzar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, fortalecer la alfabetización inicial de los niños, impactar de manera positiva, personalizada, integral en los alcances o desarrollo de las competencias requerida en este nivel. Por esta razón es importante, ver el conocimiento, interpretación, valoración que poseen los docentes sobre el currículo y la manera en que lo utilizan en sus clases en el aula y los resultados que se están obteniendo, a partir de las estrategias utilizadas a favor de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo que se procede a presentar el desarrollo de esta tesis que se encuentra estructurada en dos partes:

En una primera parte de fundamentación teórica, organizada en tres capítulos; en el primer capítulo que lleva por título *antecedentes históricos de la educación dominicana* se hace un recorrido histórico y legislativo de la educación dominicana desde la época colonial hasta el siglo actual, señalando los aspectos relevantes que permiten la comprensión del momento, del modelo actual, y las tendencias de la educación del siglo XXI, universal, democrática y experiencial, caracterizadas por la innovación del pensamiento, como fuente de transformación desde las aulas para formar a los ciudadanos con métodos innovadores con una cultura colaborativa, global.

En el segundo capítulo, *el sistema educativo dominicano*, se recoge una visión general del sistema educativo, planteando los principios y fines que definen la educación como un derecho fundamental. A continuación, se dedica un apartado a los docentes, pieza básica en la implementación de este modelo educativo, Se precisa el perfil, desde la formación, el estatuto y la carrera docente a partir de la propuesta del Ministerio de Educación de la República Dominicana, (MINERD) (2014), en donde se refiere, desde una mirada del estudiante y su aprendizaje, desde el ámbito del contenido curricular, desde la mirada de la planificación y desde la mirada de la identidad docente. Además, se recoge la estructura académica y aspectos básicos del sistema educativo. Para cerrar ese capítulo se describe el modelo educativo basado en competencias, modelo educativo que estructura y organiza orienta los procesos de enseñanza aprendizaje del sistema educativo dominicano actual.

En el capítulo tercero, *diseño curricular del nivel primario*, se ofrece una panorámica general sobre el concepto del currículo, se recogen los modelos de



diseño y desarrollo curricular, principios o nociones que fundamentan el diseño de la propuesta denominada modelo curricular, que se expone de manera pormenorizada centrada en el nivel primario, así se exponen los componentes del diseño Curricular, su estructura, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje para trabajar en el aula en el modelo competencial.

La segunda parte de esta tesis, marco empírico, se compone de tres capítulos que comienza en el capítulo cuarto, *Planteamiento, objetivos y metodología de la investigación*, se expone la contextualización de la investigación y sus objetivos, que constituyen el eje vertebrador de esta tesis, para dar paso a la presentación del estudio del caso. Además, se concreta la metodología de la investigación, especificando el diseño de la investigación, participantes en el estudio, instrumentos de recogida de información, así como el de análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo quinto, *presentación de los datos* se explican los resultados por bloques atendiendo a los instrumentos de recogida de información utilizada: encuesta y observación

En el capítulo sexto, se aborda la *discusión y conclusiones* en función de los objetivos planteados.

Para finalizar se presentan las *referencias* que recoge los documentos utilizados en este trabajo en el ámbito objeto de estudio.



## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



# **Capítulo I: Antecedentes históricos de la educación dominicana**



## **INTRODUCCIÓN**

La educación actual en República Dominicana va precedida por cambios a nivel social y político que en este capítulo se plantean como parte del proceso histórico que ha impactado, tanto a nivel legislativo como institucional, el quehacer pedagógico que envuelve a los centros educativos de este país.

En este primer capítulo se expone y describe lo que ha sido la educación desde la época de la colonización hasta el siglo actual. Se puntualiza el principio fundamental que caracteriza cada época y se describen las políticas estatales asumidas en el marco legal, para favorecer la enseñanza en todos los ciudadanos como un derecho y de forma gratuita. Además, se plantean las reformas institucionales de la educación formal, los reglamentos establecidos y los programas de estudios que se desarrollan de acuerdo con el pensamiento establecido de cada época, destacando las figuras más relevantes, haciendo mención especial a la figura de Hostos y su labor pedagógica que marca el principio de la educación moderna en la República Dominicana. Para cerrar, se presentan los cambios significativos producidos en el siglo XXI, así como las tendencias educativas que se están implementando en el mismo a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías.

En definitiva, en este capítulo se ofrece una visión global y un recorrido de la evolución histórica en el contexto educativo a través de los planes, programas de estudios, métodos de enseñanza, normativas o legislaciones educativas, así como el perfil del docente, de acuerdo con el período político y social vivido desde la colonización hasta la actualidad que permiten comprender las peculiaridades de la implementación del modelo educativo por competencias.

## **1.1. La Educación hasta el siglo XXI**

La educación tras la colonización en 1492 y hasta la independencia de la República Dominicana en 1844 se encuentra ligada a la religión, inspirado en la preocupación de la salvación del alma, hecho que trae como consecuencia el establecimiento dogmático como principio fundamental pedagógico.

En la constitución de San Cristóbal de 1844, en el artículo 29 se plantea la educación como un Derecho, estableciendo que “será creada la Instrucción Pública común a todos los ciudadanos, gratuita en todos los ramos de la enseñanza primaria - cuyos establecimientos serán distribuidos gradualmente en proporción combinada con la división del territorio” (p.57).

No es hasta 1845 cuando se decreta la primera ley de educación en la cual se reconocen las escuelas como dependencias de los ayuntamientos y se establecen, los requisitos para ser maestros, así como su designación, pago y proceso de formación y capacitación. Esta ley establece una escuela de primeras letras por cada comuna y dos en las cabezas de provincias.

En 1851, coincidiendo con la primera República, se elaboran los planes y programas de estudios relativos a la educación primaria, media y superior muy bien estructurados. Cabe mención especial Caminero, Ministro de Educación quien concretiza la modificación de la línea curricular (Martes, 2018). En el nivel primario o básico se establece el castigo por ley, se le da importancia a la lectura, escritura, caligrafía, análisis de textos y se establecen los premios para los alumnos meritorios. Posteriormente, se realizan dos reformas constitucionales que ponen en evidencia las respectivas posiciones sobre la educación formal. La reforma constitucional de febrero de 1854, en el artículo 77 numeral 19 se establece como una responsabilidad del poder ejecutivo -promover el fomento de la Instrucción Pública- y en el numeral 20, -instituir escuelas náuticas, de agricultura, mineralogía, y escuelas públicas de arte y oficio.



En estas escuelas sólo se enseña lectura, escritura, cálculo, bordados, oración y coro y se utilizan como métodos de enseñanza, entre otros, los castigos a aplicar debiendo observar respeto y moderación. Los alumnos más aplicados se utilizan como auxiliares de los maestros y se les llama “decuriones”, se recomienda la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura.

En diciembre 1866 se dicta el reglamento de carácter general, Reglamento sobre Educación Pública, vigente hasta 1882. Este reglamento en su artículo primero establece que la educación pública sería libre en el territorio dominicano y plantea que todo individuo hábil y de buenas costumbres, que obtuviese bajo ese reglamento el permiso correspondiente, podría abrir establecimiento de enseñanza. Ampliando de esta manera la cobertura para el establecimiento de instituciones educativas.

En conclusión, destacan dos disposiciones de gran trascendencia en este periodo como es el restablecimiento del Colegio Seminario, que hasta la fecha era la única institución de educación superior y el decreto del Poder Ejecutivo en donde se crea la Universidad Literaria, que solo queda en decreto. Los planes y programas de estudios a nivel curricular y métodos de enseñanza no varían, siendo los castigos el método más empleado y se mantienen los tres niveles de educación: Primaria Elemental, Primario Superior o Media y Superior. Además, se establecen dos tipos de exámenes: parciales y generales. Los exámenes parciales (privados) se desarrollan cada tres meses y los generales (públicos) a finales de diciembre. Las condiciones exigidas para ejercer el cargo de profesor en la legislación educativa de este periodo proponen distintas categorías para las funciones del educador: profesor y maestro ayudante.

Posteriormente, y hasta 1990, las reformas educativas tienen como fundamento general el positivismo de Hostos, centran el estudio del hombre tomando como base principal el estudio de la naturaleza a través de la razón, destacando su insistencia en la organización de una enseñanza y educación alejada de la influencia del Estado, propone escuelas laicas, aprendizaje compulsivo, y la obligatoriedad del Estado y de los Ayuntamientos con la enseñanza pública, destacando que en los asuntos religiosos y morales sus seguidores tenían que ser tolerantes (Colón-Rosa, 2011).

El objeto de la enseñanza es aportar al desarrollo de las fuerzas intelectivas poniendo a actuar los órganos de la razón, según la ley del saber, a medida que van manifestándose y habituándose a intuir, inducir, deducir y sistematizar. Enseña a ejercitar la mente. La educación “es un medio que conduce a los fines de la vida de la humanidad y su concepto va evolucionando a medida que evolucionan en la sociedad las necesidades y la idea de finalidad” (Rodríguez Demorizi, 1975, p.198). Y la disciplina escolar está asociada a la motivación, a la moral y a la firmeza del maestro.

Evítese todo castigo en cuanto sea posible. La disciplina que, en todo punto necesario, se da por sí misma siempre que concurren esas tres cosas: efectivo en el estudio, firmeza en los maestros y una constante vigilancia de los defectos morales y de la educación social” (Henríquez, 1974, p.28).

En relación a los planes de estudio plantea en el contenido del plan de programa de estudios para la instrucción primaria enseñar a leer, a escribir las primeras reglas de aritmética, la doctrina cristiana, elementos de gramática castellana, los principales rudimentos de la religión y la moral cristiana. En cuanto al método de enseñanza lo hace corresponder con el impartido en las escuelas normales (Abad, 1993).

En 1901 Hostos redacta el texto del nuevo proyecto de Ley General de Enseñanza Pública (Paulino, 2018) donde toma cuerpo el positivismo y la concepción eclesiástica, principalmente la católica, agregando matices de soberanía e independencia, la supresión de los Colegios Centrales, la creación de las Escuelas Superiores y las Juntas de Estudios, así como el restablecimiento de las Escuelas Normales y de las Escuelas elementales y graduadas de la enseñanza primaria y secundaria, figuran entre las principales propuestas (Paulino, 2018).

Destacar que los debates en torno a la concepción educativa, no solo se discuten aspectos educativos, si no las posiciones que se tiene sobre el nacionalismo, la religión, su relación con la escuela y su relación con el atraso del pueblo dominicano y su vínculo con la educación.

Destaca también la figura de Henríquez y Carvajal cuyas propuestas educativas se enmarcan en la educación moderna impulsada por Hostos, apoyando la idea que

la educación es el vehículo principal de superación de las barreras sociales, considera que el progreso del país viene por una reforma de la enseñanza (Mendoza, 2017).

En este sentido, Morrison (2016) plantea que la legislación educativa, entre 1900 y 1930 traza pautas de orientación general, entre las que cabe resaltar mediante la dirección de enseñanza normal y la Ley General de Estudios, el 4 de julio de 1905, el Código Orgánico y Reglamento de Educación Común, y en el período de ocupación militar norteamericana se impulsa el cambio del sistema educativo mediante la Orden Ejecutiva n.º 145 de 1918. Esta Orden otorga una expansión de la escuela popular gratuita y obligatoria, sobre todo en las zonas rurales (Calder, 1989). En esta Orden se decretaron cinco leyes:

- Ley Orgánica de Enseñanza Pública.
- Ley para la Dirección de le Enseñanza Pública
- Ley General de Estudios.
- Ley sobre Enseñanza Universitaria.
- Ley sobre el Seminario Conciliar.

Estas leyes constituyen la base legal de la educación en República Dominicana de la Ley Orgánica de Educación de 1951.

En concreto, la Ley Orgánica de Enseñanza Pública y la Ley para la Dirección de le Enseñanza Pública constituyen “las bases para la centralización administrativa y curricular de un sistema de enseñanza que, hasta ese entonces, había respondido, en gran medida, al esfuerzo espontáneo y descentralizado de los Ayuntamientos locales” (Alfonseca, 2008, p.21).

La nueva Ley Orgánica de Enseñanza Pública, reconoce los principios de la enseñanza, particular y libre, así como el carácter gratuito de la misma, las ramas, la libertad de la enseñanza, la lengua castellana, el laicismo, la apoliticidad partidarista (prohíbe utilizar la enseñanza pública con fines políticos), la uniformidad de los planes, programas y textos. Aún el carácter laico, las escuelas primarias proporcionaban la enseñanza religiosa a los alumnos cuyos padres o representantes lo exigieran,

siempre que el número de solicitantes pasaran de diez y que pertenecieran a un mismo clero.

En definitiva, se produce un avance que desliga a la enseñanza de connotaciones políticas y religiosas. Y, queda dividida de tal manera que la educación primaria, incluye la maternal, elemental y superior; la enseñanza secundaria, complementaba la anterior y prepara a los alumnos para los estudios superiores; la enseñanza normalista, incluye lo referido a los estudios para el magisterio; enseñanza vocacional; enseñanza especial y enseñanza universitaria.

En 1932, con carácter general se aprueba otra Ley General de Estudio n.º 418, que introduce cambios con relación a los límites de edad (6 a 14 años) para ingresar y finalizar los estudios en educación primaria y secundaria, y con relación a las asignaturas que integran el plan de estudio para cada nivel introducen como asignatura la Agricultura, Lectura, Lenguaje, Economía Doméstica. Se establecen disposiciones legales como la Ordenanza n.º 388' 34, la cual establece un sistema de horario por asignaturas, y en la que se acuerda aumentar en un día las clases para el bachillerato. Y en la Ordenanza n.º 395' 34, se regula la impartición de los exámenes, indicando la forma, contenido y puntuación de estos. Los nuevos cambios legislativos que hacen su aparición en 1942 y hasta 1960, se presentan una gran cantidad de disposiciones legales, que abordan diferentes aspectos de la problemática educativa vigente, pero se mencionan las normativas legales más relevantes.

La Ley Orgánica de Educación N.º 29-09 del 5 de junio de 1951, que establece la base normativa que rige la vida institucional del Sistema Educativo Dominicano hasta 1997, establece como principios: la civilización cristiana y la tradición hispánica. Además, reconoce en la educación ramas como la Maternal, Primaria, Intermedia, Secundaria; dentro Magisterio Rural, Primaria y Secundaria, la vocacional complementaria, Técnica y Artística; así como la Especial y Universitaria.

En la Educación Maternal establece el carácter voluntario y su inicio a partir de los 4 años y la Educación Primaria a partir de los 6 años. La Educación Primaria queda dividida en dos clases: urbana y rural, estableciendo la propuesta de asignaturas, extensión, contenido y duración en base al medio agropecuario de las diversas

regiones del país. Para la Educación Intermedia establece como requisito para inscribirse en este nivel, que el estudiante debe presentar el certificado suficiencia de estudios primarios o el certificado oficial de admisión en los estudios intermedios. Y, para ingresar a Secundaria esta ley pone como requisito que el estudiante apruebe todas las asignaturas de los cursos anteriores, así como haber cumplido los 16 años y satisfacer cualquier otro requerimiento establecido por el Consejo Nacional de Educación.

En cuanto al Magisterio Rural Primario y Secundario, la Ley establece la división de estos estudios en Magisterio Normal de Primera Enseñanza Urbana y Rural; Estudio del Magisterio Normal de Segunda Enseñanza. Dentro de las disposiciones legales, se destaca los servicios desayuno y el ropero escolar, para ayudar a los alumnos más necesitados.

Siguiendo a Morrison (2016) la Ley n.º 3400 del 16 de octubre de 1952, se establece la alfabetización obligatoria para todas las personas mayores de 14 años que no habían cumplido los 50 años y no sabían leer y escribir. Para ello, mediante el Decreto n.º 8454, del 14 de agosto de 1952, se crea e integra el Comité Nacional de Alfabetización encargado de velar por el éxito de la campaña de alfabetizadora en todo el país.

Tras la segunda intervención norteamericana en 1965 la educación cambia su orientación hacia el desarrollo democrático de las instituciones con el propósito de impregnar en los alumnos el sentimiento panamericanista y la comprensión de la solidaridad internacional.

A partir del 19 de octubre del año 1970 se establece una nueva estructura y un nuevo currículo en la educación media nacional, la cual comprende la formación como parte del nivel del maestro normal primario y donde la educación moral y religiosa pasan a ser optativas.

Tomando en cuenta el reconocimiento de las discrepancias entre la normativa y las exigencias de la sociedad en ese momento, se abordan cambios en los que se otorga mucha importancia en el currículo a lo relativo a los fines y objetivos de la

educación, pues se entiende que enseñar está condicionado a la concepción del mundo y sus instituciones en un momento determinado del desarrollo social.

En la década de los ochenta se desarrolla el plan decenal de educación, a partir de la búsqueda de las principales problemáticas presentadas en el sistema educativo dominicano y con la finalidad de dar respuestas y programar acciones concretas a la situación de la educación, sin embargo, las contradicciones en la búsqueda de soluciones, entre otros aspectos, hizo fracasar esta iniciativa. Coincidiendo con el desarrollo de este plan, en el periodo 1986 al 1996, se reconoce la educación primaria o básica obligatoria, gratuita para todos, dicho reconocimiento sustentado en políticas estatales, debido a la escasez de inversión provoca una deficiencia del sector público y baja calidad en los procesos, las condiciones de la infraestructura, trajo como consecuencia que la clase media buscara solución en el ámbito privado como alternativa.

En 1991, se crea la comisión encargada de elaborar en anteproyecto de la Ley General de Educación que sustituiría la Ley Orgánica de Educación N.º 29-09 de 1951, y valora la necesidad de cooperación de todos los sectores con incidencia efectiva en la vida nacional para abordar la precaria situación educativa nacional.

En esta línea de colaboración la propuesta de transformación curricular, entendida como un conjunto de instrumentos a partir de los cuales se establece una estrategia de formación a la ciudadanía democrática, auspiciadora de cambios en la realidad material, social y cultural, tratada en el Congreso Nacional del Plan Decenal toma como base la pluralidad de puntos de vista mediante la participación abierta a toda la sociedad con el interés de mantener y sostener los vínculos con la comunidad y la integración de profesionales de la pedagogía y de las diferentes áreas del saber.

En palabras de Morrison (2016) “la transformación curricular como producto se concibe como un conjunto de instrumentos- documentos, normativas para hacer operativo el currículo en la escuela” (p. 353). Por lo que el currículo se constituye en una estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos.

Los fundamentos de la transformación curricular se abordan en relación a la naturaleza de las áreas y su contribución al desarrollo integral de los estudiantes, al

desarrollo de una sociedad más humana, justa, solidaria, y productiva. Los ejes transversales posibilitan la integración de diferentes tipos de contenidos: informaciones, conceptos, procedimientos, valores, actitudes, normas para promover una actitud de cambio y motivar, introducir innovaciones, para corregir, ampliar, adecuar, y completar las propuestas; de tal forma que resulten pertinentes y relevantes como proyecto de educación del nuevo siglo.

Se contempla el área de la lengua española en el nuevo currículo; lenguas extranjeras, vinculado a las acciones a las nociones de competencia de comunicación y situación de comunicación; matemáticas; ciencias sociales, como conjunto de disciplina que intentan explicar la realidad social; ciencias de la naturaleza, entendidas como principios que explican los fenómenos naturales, de manera sistemática, las implicaciones sociales de los descubrimientos y explicaciones científicas, se considera la tecnología en esta área; educación artística que permite mejores equilibrios en la sociedad a través del arte; educación física; formación integral humana y religiosa como desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.

Este proceso de transformación curricular culmina cuando el 28 de agosto de 1995, el Consejo Nacional de Educación toma la decisión mediante la Ordenanza 1'95 que establece un nuevo currículo para la educación Inicial, Básica, Especial, y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano. Los aspectos más relevantes de esta ordenanza son:

- Educación, por parte del Estado, en cantidad y calidad suficiente para el desarrollo individual y la participación en la sociedad como ciudadanos.
- Establecimiento de la reforma del sistema educativo como elemento fundamental del desarrollo nacional y de la promoción de cada ciudadano y ciudadana.
- Transformación curricular orientada hacia una educación de calidad.
- Concepción del currículo como un modelo abierto, flexible y participativo, por lo que requiere de la contribución docentes y el apoyo a la comunidad, para asegurar la efectividad de su desarrollo y el mejoramiento de la calidad de la educación.

- Currículo adecuado a las características contextuales.
- Formación de los docentes y equipos directivos para implementar el nuevo modelo curricular.
- Introducción de reformas e innovaciones para lograr la modernización del sector educativo, a fin de responder con la eficiencia y eficacia a los desafíos de un nuevo siglo.

En definitiva, a finales de siglo XX se señala y destaca el extraordinario esfuerzo dedicado a la transformación educativa con la aprobación de la avanzada Ley de Educación 66-97 promulgada el 9 de abril de 1997. Las consecuencias de dichos cambios legales se encuentran en el apartado siguiente por formar parte del siglo XXI, período de la educación que se le ha denominado historia contemporánea.

## **1.2. La Educación en el siglo XXI**

Tras los últimos cambios legislativos con los que se ha cerrado el apartado anterior, y de acuerdo a la Oficina Nacional de Estadística se evidencia una reducción del analfabetismo en la población joven de 15 a 24 años de ambos sexos, un 5.3% en el 2000 y 2.4% en el 2015 a partir de las acciones del programa Quisqueya Aprende Contigo, y de una inversión económica a la educación preuniversitaria, aplicada a partir del 2013.

Gracias a esta iniciativa se implementa la tanda extendida en los centros educativos con la finalidad de aumentar el tiempo de estudio de los niños en las escuelas en búsqueda de la mejoría de la calidad. Sin embargo, los estudios realizados sobre las evaluaciones docentes muestran una deficiencia en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en los casos donde existe la planificación de los procesos se concluye ausencia de coherencia entre lo planificado y lo implementado, sobre todo en los elementos: propósitos, contenidos y estrategias a utilizar. Además, se valora de manera negativa la apropiación comprensiva y crítica del currículo vigente por parte de los docentes.



En 2014 se realiza proceso de actualización curricular, se mejora las condiciones de vida y trabajo de los docentes, por primera vez en el país y se destaca la formación y capacitación docente para elevar la calidad educativa. También se elabora el Plan Decenal 2003-2012, donde las autoridades de educación proceden a visualizar la educación preuniversitaria. Este plan, que por su naturaleza es diferente al plan decenal en su primera versión, se asume con carácter oficial y se considera como fuente de estudio para la educación, planteando un diagnóstico.

A partir de los 6 años del Plan Decenal 2003-2012, las nuevas autoridades educativas reformulan su planificación y asumen un enfoque en el que introducen tres planes de educación. Se suma a la educación preuniversitaria que había sido la base de los planes decenales anteriores, se incluye la educación superior, la ciencia y la tecnología por vía del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; así como la modalidad de formación técnico profesional bajo la responsabilidad del Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP).

El 7 de septiembre del 2012 se emite el decreto 546-12 mediante el cual se declara alfabetizar las personas de 15 años y más, la superación del analfabetismo en todo el territorio nacional y se establece el Plan Nacional de Alfabetización en coordinación con todas las dependencias gubernamentales y la sociedad civil. La parte más importante es el compromiso de garantizar el acceso a la educación de toda la ciudadanía, y el cumplimiento de lo acordado.

Posteriormente, uno de los instrumentos globales más importantes para el cambio y transformación de la República Dominicana surge a partir de la Ley Orgánica N.º 1-2012. Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030 (END). Este documento contiene elementos interesantes sobre el diagnóstico y alternativas de solución a los problemas de educación. En este se visualizan las bases del pacto nacional para la reforma educativa, la visión compartida de la educación dominicana, la democratización e igualdad de oportunidades para acceder desde el nivel inicial al nivel superior, la educación preuniversitaria, la educación superior, la educación y formación técnico profesional, los instrumentos de equidad que favorecen entrada y permanencia en el sistema educativo.

También contempla la calidad y pertinencia de los aprendizajes en todos los niveles del saber, teniendo en cuenta la pertinencia de la educación como contribución al desarrollo del país, la calidad de la educación preuniversitaria, la calidad de la educación y formación técnico profesional, y se tiene en consideración en este pacto, la dignificación, desarrollo de la carrera docente, la propia formación y el desarrollo de la carrera, así como las condiciones de vida y trabajo de los docentes y el establecimiento de una cultura de evaluación en el sistema educativo; moderniza la gestión para elevar la eficacia, transparentar y rendir cuentas en el logro de los objetivos; adecuado financiamiento y movilización de los recursos, así como la implementación, monitorio, evaluación, veeduría y cumplimiento de los compromisos pactados y consideraciones finales.

Este proyecto trata de dar respuestas concretas y prácticas al problema de la calidad de la educación. La Asociación Dominicana de Profesores entiende que se han realizado muchos debates, se ha avanzado en cuanto a leyes generales y específicas, en la transformación curricular, en los nuevos fundamentos de la educación dominicana.

Este programa presenta tres líneas de acción para trabajar en conjunto. Morrison (2016) destaca:

- Seminarios municipales, provinciales y regionales o nacionales sobre el uso de estrategias de impacto en las escuelas para mejorar sustancialmente la calidad de la educación en su distinta área, niveles, modalidades y grados.
- Amplio programa de formación y capacitación. Las TIC como medios de Aprendizajes, incorporando las nuevas tendencias de las Tecnologías de la Información y Comunicación para lograr un gran impacto en la calidad de la educación.

Cambio a profundidad en los programas de formación docente mediante una Licenciatura en Ciencias de la Educación con un nuevo paradigma

Según Morrison (2016) el 3 de octubre del 2012 surge la iniciativa dominicana por la Educación de Calidad (IDEC). Integrada por representantes de la sociedad civil,

sector privado, sector público, diferentes expertos y agencias internacionales, se definen 10 políticas educativas, con sus prioridades y acciones. Entre ellas:

- a) Currículo y evaluación. Revisar y actualizar el currículo de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, validarlo y difundirlo entre la comunidad educativa y formar a los técnicos y directivos, docentes para su aplicación.
- b) Articular el sistema de evaluación de los aprendizajes con el currículo y utilizar la información para que facilite la mejora de las prácticas y el proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) Carrera docente. Mejorar la formación inicial del docente, articulando acciones con el Ministerio de Educación para definir e implementar un nuevo modelo de formación continua.
- d) Calendario y horario escolar. Poner en marcha una estrategia que involucre a los actores del proceso educativo y la comunidad asegurando el cumplimiento del calendario y el horario escolar en todos los centros educativos y asumir un compromiso nacional con el tiempo de docencia, donde participen los actores políticos y la sociedad en general.
- e) Primera infancia. Revisión del marco normativo y legal existente y elaboración de una política de atención a la primera infancia, organización de la oferta de atención a los niños y niñas de 0 a 5 años y fortalecimiento de capacidades de los agentes educativos del Nivel inicial.
- f) Educación Básica. Los niños de los primeros grados adquieran comprensión lectora, escritura y matemática; aumentar la cobertura y la eficiencia del nivel, fortalecimiento de la gerencia de la Educación Básica en el nivel central, regional, distrital y escolar para regular las decisiones en función de la mejora de los aprendizajes: personal cualificado, valoración del trabajo en los primeros; estudiantes y docentes se han apropiado de una cultura ciudadana e institucional, fundamentada en el pensamiento crítico, la solidaridad y convivencia pacífica.

- g) Educación Media. Elevar la calidad de la educación media en sus tres modalidades (general, artes y técnico profesional); incrementar la cobertura neta del nivel medio y crear e implementar el marco nacional de cualificaciones profesionales.
- h) Alfabetización de las personas jóvenes y adultos a nivel nacional. Aumentar y diversificar la oferta educativa en la población joven y adulta; la capacitación y formación continua de todos los agentes del subsistema de educación de adultos, incluidos los alfabetizadores que se integran al Plan Nacional de Alfabetización.
- i) Infraestructuras y jornada extendida. Integrar para el 2016 a 800,989 estudiantes del país en el Programa de Jornada Escolar 8 horas, con una oferta curricular enriquecida que incluya variedad de experiencias, que atienda los talentos.
- j) Dentro de estos programas se destaca el Programa Quisqueya “Aprende Contigo” para eliminar el analfabetismo a partir de la movilización nacional por la alfabetización.

El nuevo diseño curricular en el nivel primario concreta los compromisos adquiridos en el sistema educativo dominicano para los años 2014-2030, la necesidad de revisar y difundir las prácticas educativas que garanticen la coherencia entre lo planificado y lo implementado, así como el conocimiento docente y su actitud hacia el mismo constituyen el eje central de esta tesis doctoral.

### **1.3. Tendencias de la educación en el siglo XXI**

El ser humano en su necesidad de construir relaciones que le permitan edificar y dominar el mundo en que habita ha ido construyendo relaciones entre iguales, respetando determinadas reglas de organización y consuetudinarias, las cuales les han permitido compartir una misma cultura o civilización y cimentar a lo largo del tiempo y con el desarrollo de las tecnologías, la llamada sociedad del conocimiento.

La sociedad ha ido cambiando significativamente desde sus orígenes en el ámbito cultural, político, económico y tecnológico. Siguiendo a Tedesco (2000) el desarrollo tecnológico actual ha manifestado un impacto en los aspectos políticos, social, cultural y religioso. Ante esta situación, la sociedad se ha hecho consciente de la necesidad de reenfocar la educación de acuerdo con las demandas surgidas a partir del desarrollo tecnológico y la globalización. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) reconoce que, a pesar de las dificultades por la que atraviesa, la educación se concibe como pieza clave para el desarrollo y la justicia social y se apuesta por su mejora.

Por todo ello, se exige cambios significativos resignificar los procesos educativos. En coherencia se precisa de un sistema educativo en donde la innovación del pensamiento, conlleve a una verdadera transformación, comenzando por las aulas con una pedagogía definida entre estudiantes y docentes. Por ende, los centros educativos tienen el desafío de reenfocar sus prácticas de aulas y utilizar nuevas estrategias que permitan conectarse con la realidad social, económica y cultural, de sus alumnos e implementar acciones que provoquen la curiosidad e incentive la investigación, desarrollen la creatividad de los mismos, impulsando la utilización de esos conocimientos alcanzados en la práctica de sus vidas cotidianas.

Como se ha podido percibir, la educación posee un papel importante al contribuir a que los actores sociales se adapten a los procesos de cambios económicos, políticos y culturales y, por tanto, contribuir el progreso del capital humano demandado para el

desarrollo de los pueblos. Sin embargo, en la práctica pedagógica también se pueden contemplar escenarios fuera de la escuela. A este respecto Carpenter y McLuhan (1974) plantean que:

Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión, y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en las escuelas. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados (p. 155).

En palabras de Ortega (2009):

Pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal – escolar– trasciende aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades (p. 30).

En la misma tesitura, McLaren y Giroux (1998) plantean que la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, que la misma está comprometida en aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y en la construcción de significado.

A partir de lo planteado en el párrafo anterior se debe entender que para poder influir en la producción y la construcción de significado en las aulas se debe visualizar con un sentido más amplio, contextualizando las prácticas desde una perspectiva social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, es decir, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros (Fierro, et al., 1999).

Por ello, las prácticas pedagógicas, se puede entender como actividades guiadas de manera consciente con la finalidad de transformar la realidad, condicionadas por el contexto social y por las percepciones y significados que los protagonistas otorguen a esas actividades de cambio. En esta línea, Gimeno (1998)

plantea que la práctica pedagógica se concibe como la actividad social dirigida a fines concretos para propiciar una acción transformadora de una realidad.

Por lo tanto, Giroux (1988) y McLaren (2001, 2005) apuntan y comparten que el papel de los docentes no es tanto ofrecer a sus estudiantes respuestas dogmáticas o preestablecidas a problemas sociales, si no transformar, alentarlos, estimularlos a cuestionar y a volver problemáticas las injusticias sociales existentes, los docentes “deberían ser vistos como intelectuales transformadores” (Giroux, 1988, p.100) y la educación el medio para ello. Para Bárcena (2005) el rol del docente es ser un guía motivador, inspirador de los estudiantes para que ellos cuestionen y desarrollen la capacidad de solucionar los conflictos.

Por tal motivo, la educación tradicional que pone el foco en la enseñanza y en el docente como transmisor de conocimientos, en los aprendizajes memorísticos y repetitivos dejando a un lado las capacidades críticas necesita modificar su foco para centrarse en el alumnado y en el desarrollo de capacidades que contribuyan a generar actitudes proactivas en el alumno. En este sentido, Villarini (1996) expresa que en el siglo XXI el eje fundamental de la educación está centrado en los aprendizajes de los alumnos, teniendo en cuenta el desarrollo de sus capacidades y competencias. Estos aprendizajes están orientados a la formación integral, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que le rodea.

Al hacer referencia al término aprender se refiere a formar ciudadanos capaces de transformar el entorno que les rodea, para ello, se considera necesario fomentar y potenciar competencias proactivas (Delors, 1994; Ferreyra y Pedrazzi, 2007 y Tedesco, 2000) en contextos formales de enseñanza.

El desafío de la educación de hoy es entender que no solo el alumno aprende, sino que el maestro a partir de la reflexión, interacción, socialización y desarrollo de las actividades con sus estudiantes, adquiere aprendizaje, de tal modo que la educación hoy no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos, debe desarrollarse en un espacio informado y dinámico que proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros (Perkins, 1995). Esto se ha convertido en un gran

reto, pues los docentes se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que muy pocas veces los acompaña y donde tienen la percepción que se ha incrementado el distanciamiento entre las finalidades educativas y la incertidumbre para realizar las prácticas pedagógicas (Ortega, 2009).

Por otra parte, el aprendizaje reflexivo que se proporciona no puede ser ajeno a la realidad cultural del alumnado y de los docentes. En este sentido, Santos-Guerra (2002) expresa que la cultura se incluye en la educación, al menos sugiriendo valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes. Sin olvidar el aprendizaje de la Era Digital y “la finalidad del profesorado es preparar al alumnado para la vida, una vida digital” (Viñals y Cuenca 2016, p.107).

De igual manera, y refiriéndose al ámbito cultural en la educación, Díaz (2006) expresa que la educación se puede desarrollar en el ámbito social, en la que se puede integrar la vida comunitaria que constituye el soporte para la misma. Es en esta vida comunitaria donde el niño o el joven experimenta las fuerzas formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades.

En definitiva, la educación que se requiere en el siglo XXI es una educación universal, democrática y experiencial. Una educación continua con una visión emprendedora para formar a los ciudadanos con métodos innovadores con una cultura colaborativa, global, en donde se necesitan unas de otras culturas para alimentarse de la diversidad, de la aventura de la construcción del conocimiento. Una educación construida por personas, emociones, alegrías, tristezas, que se reinvente en cada individuo que participa en ella. Una educación en donde se desarrolle un nuevo modelo de aprendizaje para actuar eficazmente y vivir en coherencia en el contexto en que se desarrolla. En estas condiciones, y como afirma Tedesco (2011) “la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos” (p.40).

Por todo ello, la educación del siglo XXI requiere de un enfoque y modelo que contribuya a favorecer aprendizajes a los estudiantes acordes con las exigencias de la sociedad actual. Por tanto, un modelo competencial que contribuya al desarrollo de



las habilidades demandadas socialmente, teniendo en cuenta la personalización, la colaboración, la comunicación, y la propuesta de unos contenidos que respondan a las necesidades existentes, a la vez que el reenfoque para desarrollarlos, con la finalidad de ampliar la capacidad de iniciativas, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos, creatividad, trabajo de equipo, en red, empatía, así como la capacidad de gestión, organización, metacognición y la habilidad de convertir las dificultades y resolverlas. Todo ello, precisa de un sistema educativo que organice y estructure las enseñanzas y sus contenidos.

Siguiendo a Bolarín y Moreno (2016); Fullan (2012); Harris (2003) y Krichesky y Murillo (2011) la implementación del cambio escolar se debe sustentar, entre otros, en los siguientes pilares:

- Valores y visión compartida. Los cambios educativos no pueden ser experiencias aisladas, el compromiso con el cambio y la necesidad son las claves del éxito, todas las personas son parte del cambio.
- Liderazgo docente compartido se basa en los niveles de participación de los docentes en la toma de decisiones, donde cada uno aporta experiencia y habilidad y se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro.
- Conocimiento y comprensión de la complejidad del cambio, ello requiere que los docentes y profesionales implicados conozcan los elementos de cambio, su implicación y las vías de implementación.
- Coordinación y comunicación sobre la articulación entre los niveles de aula y centro de las nuevas propuestas.
- Cambio sustancial “en la forma de abordar los procesos de enseñanza, no sólo implica aprender “de otro modo” sino “enseñar de otro modo” (Bolarín, p.174).

En este sentido, “requiere del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar, que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo” (Krichesky y Murillo, 2011, p.27).



## **Capítulo 2. El sistema educativo dominicano**



# **INTRODUCCIÓN**

El sistema Educativo Dominicano ha ido dando pasos significativos para responder de forma asertiva a los cambios que está requiriendo la sociedad actual; por ejemplo, el intento de un profundo cambio en cuanto al ámbito legislativo, la transformación curricular, entre otros. Mostrándose ese gran esfuerzo de transformación con la aprobación de la Ley de Educación N.º 66-97, el Plan Decenal de Educación 2002, 2012 y la Ley N.º 1-12. Estrategia Nacional de Desarrollo 2030.

En este capítulo se presenta la estructura académica y los aspectos básicos del sistema educativo dominicano actual, contemplando los principios y fines en los cuales se sustenta, el perfil del docente enfocado desde su formación, estatuto y carrera docente desde la perspectiva del estudiante y su aprendizaje, el contenido curricular, y la planificación del modelo educativo que se está implementando, basado en competencias.

## **2.1. Principios y fines de la educación**

La educación dominicana, siendo un derecho fundamental de todas las personas, encuentra sus directrices en el artículo 63 de la Constitución Política de la República Dominicana de 26 de enero de 2010, como norma suprema del Estado moderno, y en el artículo 4 de la Ley General de Educación 66-97. De la simple lectura del artículo 63 de la Constitución Dominicana de 2010, que reza lo siguiente “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” podemos colegir que el primer principio que se deriva de esta es el principio de inclusión.

El hecho de establecer que es un derecho de todas las personas y no de todos los ciudadanos, deja las puertas abiertas para que, sin importar su nacionalidad, condición de salud, o si se encuentra inscrito en los registros civiles, tiene derecho a ejercer su derecho a la educación. Y agrega el literal a) del artículo 4 de la ley 66-97 que esa educación debe ser dirigida a la realización de una actividad socialmente útil, respetando la individualidad y las aptitudes de cada persona. El mismo artículo 4 de la mencionada ley desarrolla de manera integral una serie de principios:

- a) Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural y a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones.
- b) La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad.
- c) La educación dominicana se nutre de la cultura nacional y de los más altos valores de la humanidad y está a su servicio para enriquecerlos.
- d) Todo el sistema educativo dominicano se fundamenta en los principios cristianos evidenciados por el libro del Evangelio que aparece en el Escudo Nacional y en el lema "Dios, Patria y Libertad".
- e) El patrimonio histórico, cultural, científico y tecnológico universal, y el propio del país, son fundamentos de la educación nacional.
- f) La familia, primera responsable de la educación de sus hijos, tiene el deber y el derecho de educarlos. Libremente, decidirá el tipo y la forma de educación que desea para sus hijos.
- g) La educación, como medio de desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. El Estado tiene el deber y la obligación de brindar igualdad de oportunidad de educación en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley.

- h) La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales.
- i) Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socio-económico.
- j) La libertad de educación es un principio fundamental del sistema educativo dominicano, de conformidad con las prescripciones de la Constitución.
- k) Los gastos en educación constituyen una inversión de interés social del Estado;
- l) La nutrición y la salud en general son determinantes básicos para el rendimiento escolar, por lo que el Estado fomentará la elevación de las mismas.
- m) Los estudiantes tienen derecho a recibir una educación apropiada y gratuita, incluyendo a los superdotados, a los afectados físicos y a los alumnos con problemas de aprendizaje, los cuales deberán recibir una educación especial.
- n) La educación utilizará el saber popular como una fuente de aprendizaje y como vehículo para la formación de acciones organizativas, educativas y sociales, y lo articulará con el saber científico y tecnológico para producir una cultura apropiada al desarrollo a escala humana. El eje para elaboración de estrategias, políticas, planes, programas y proyectos en el área educativa será la comunidad y su desarrollo.
- o) El sistema educativo tiene como principio básico la educación permanente. A tal efecto, el sistema fomentará en los alumnos desde su más temprana edad el aprender por sí mismos y facilitará la incorporación del adulto a distintas formas de aprendizaje.

La consecución de estos principios y fines, y de este servicio público, requiere de una serie de recursos que pongan en funcionamiento su logro.

## **2.2. Los docentes: la formación, el estatuto y la carrera docente**

Los docentes son una pieza clave en cualquier sistema educativo como elemento de cambio. El perfil del docente propuesto por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2014) en el Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4ro., 5to. y 6to.) se enfoca desde diferentes perspectivas:

### *2.2.1. Desde una mirada del estudiante y su aprendizaje*

El docente debe conocer y comprender las etapas del desarrollo en que se encuentran los estudiantes, capaces de reconocer los patrones de desarrollo (cognitivo, lingüísticos, social, emocional y físico) y aprendizaje, ya que varían individualmente, atender la influencia de los diferentes contextos sociales y escolares en el desarrollo y aprendizaje de cada estudiante para diseñar e implementan experiencias de aprendizajes que representan un desafío para cada estudiante y para el grupo. Además, debe ser un guía del alumnado quien se constituye en el eje principal del proceso.

El docente utiliza su conocimiento sobre las diferencias individuales, de las culturas y comunidades para garantizar ambientes y experiencias de aprendizajes inclusivos e integrales en donde cada estudiante alcance los aprendizajes propuestos, tomando en consideración los ajustes curriculares si se requiere.

En este ambiente de aprendizaje el docente en colaboración con otros debe crear espacios que apoyen el aprendizaje individual, colaborativo y a la vez estimulan las interacciones sociales positivas, el compromiso activo con el aprendizaje y la



automotivación del estudiante, promoviendo que los estudiantes se escuchen y respeten.

### *2.2.2. Desde el ámbito del contenido curricular*

El docente debe conocer, dominar y comprender los contenidos curriculares, las materias que va a impartir, las aplicaciones, actitudes y los valores en las áreas del conocimiento que enseñan para crear situaciones de aprendizaje significativo que garanticen el desarrollo de habilidades y competencias del alumnado.

Para ello, el docente debe conocer, y comprender las competencias a la vez que debe tener formación sobre el desarrollo de estrategias que le permitan integrar las áreas curriculares utilizando diferentes perspectivas para involucrar a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la solución de problemas relacionados con temas locales, nacionales e internacionales. Desde el ámbito del proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente debe tener presente, también, las técnicas, instrumentos y tipos de evaluación que deberá utilizar. En definitiva, el docente debe identificar, comprender, utilizar múltiples técnicas, instrumentos y tipos de evaluación para poder retroalimentar los resultados del aprendizaje a los estudiantes, así como para tomar decisiones sobre sus interacciones pedagógicas y los niveles de progreso.

De acuerdo con la competencia a evaluar y los indicadores de logros deben practicar técnicas e instrumentos que les permitan ver los resultados, los cuales se deberán utilizar para orientar su enseñanza y los aprendizajes de los niños, a la vez que para promover la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de acuerdo a las orientaciones que presenta el currículo.

### *2.2.3. Desde la mirada de la planificación*

El docente debe orientar y precisar las intenciones educativas mediante la planificación de sus actuaciones para que el alumnado logre desarrollar las competencias y propósitos de aprendizajes, apoyándose en las áreas curriculares, las destrezas interdisciplinarias y pedagógicas, partiendo de la realidad del alumnado, teniendo presente, por tanto, sus necesidades, y el contexto de sus comunidades.

En este sentido, deben planificar teniendo en cuenta el estado actual del alumnado y siempre enfocadas en los aprendizajes esperados, utilizando estrategias pertinentes, diseñando actividades de aprendizaje identificando y seleccionando los recursos y técnicas de evaluación acordes con las competencias que se quiere desarrollar sin olvidar la diversidad del alumnado. Todo ello precisa de un docente creativo e innovador que oriente y contextualice el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante situaciones que generen, preguntas y búsqueda de alternativas de solución a los problemas planteados, que utilicen la realidad del entorno natural y sociocultural como recurso didáctico, elaborando materiales educativos pertinentes.

Para ello deben conocer, comprender y utilizar estrategias de enseñanza que les permitan motivar a desarrollar las competencias, habilidades en las áreas curriculares, sus conexiones y aplicación de forma significativa en los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, facilitando la articulación de estos a nuevos saberes, aplican estrategias pertinentes seleccionándolas y recreándolas con anterioridad de acuerdo a las competencias que desean desarrollar y los aprendizajes del área académica que esperan alcanzar en sus estudiantes; promoviendo el trabajo colaborativo para alcanzar este aprendizaje.

Por lo tanto, el docente asume un compromiso personal y profesional en el ámbito de conocer, comprender que el dominio de la lengua materna le permite promover en el aula las competencias y habilidades que enseñan desde el currículo fortaleciendo los procesos de aprendizajes tanto en el aula como en el centro educativo, logrando al máximo el desarrollo personal y académico de sus estudiantes y de sí mismos.

#### **2.2.4. Desde la mirada de la identidad docente**

Este docente es capaz de fomentar la participación y propiciar oportunidades de desarrollo para sus estudiantes, basados en los principios de igualdad y equidad, debe asumir con responsabilidad el aprendizaje de sus estudiantes, colaborando con ellos, valorando y respetando la diversidad de creencias de sus estudiantes, fomentando valores de respeto por el entorno natural, por sí mismo y por los demás estudiantes para interactuar eficazmente con la comunidad educativa, con el fin de motivarlos a participar y comportarse con su escuela. Sin olvidar que es miembro de un centro educativo con una meta común, por tanto, colabora y participa en las actuaciones de centro y ejerce su liderazgo, si así se precisa, interactuando con la comunidad educativa, de esta manera asegura el crecimiento de sus estudiantes y el avance en su profesión.

Para ello deben manejar el sistema y las normas del código en el que se produce la comunicación expresando adecuadamente sus desacuerdos con las ideas de sus estudiantes y colegas, aceptando las ideas de los demás y comprendiendo sus sentimientos, en la descripción de los hechos, sentimientos objetos, situaciones y fenómenos de su entorno. Para ello, adaptan su expresión verbal a la situación, edad y necesidades de sus niños, en definitiva, son eficaces al comunicarse con sus estudiantes, padres y madres y sus compañeros o colegas docentes; expresan los resultados obtenidos, así como los problemas detectados y las estrategias de solución en el ejercicio de su labor docente.

En cuanto el desarrollo profesional y sus prácticas éticas se comprometen con las experiencias continuas; evidencian continuamente sus prácticas con la finalidad de evaluar, así como los resultados de sus acciones y decisiones en otros y adaptando práctica para satisfacer las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

En definitiva, se exige un docente reflexivo sobre su práctica y sus resultados, realista en la visión de sí mismo que conoce sus potencialidades y acepte sus limitaciones y errores, comprometido con los medios de renovación, actualización e

innovación permanente, con los valores éticos y ciudadanos, tanto en la calle, como en la escuela y en la comunidad.

## **2.3. Estructura académica y aspectos básicos del sistema educativo**

La educación en República Dominicana se diversifica en tres tipos fundamentales de educación, la formal, la no formal y la informal. La educación formal es la que se obtiene en la escuela, que va desde el nivel inicial hasta el superior, la no formal es aquella que persigue las mismas metas que la educación formal, pero con más flexibilidad y está generalmente dirigida a una población con alguna situación especial. Y, la educación informal se refiere al proceso de aprendizaje espontáneo y continuo en el diario vivir de las personas.

Es menester resaltar que la educación formal se divide en niveles: un nivel inicial, prerequisite para pasar al nivel básico, que se realiza de la mano de la familia y el entorno social del niño. De este nivel inicial solo es obligatorio el último curso antes de entrar al nivel básico que está estipulado a la edad de cinco años y que tiene como objetivo contribuir al desarrollo físico, motriz, psíquico, cognitivo, afectivo, social, ético, estético y espiritual de los educandos, así como facilitar las relaciones interpersonales con la familia, desarrollar la comunicación y la creatividad a los fines de que el educando se encuentre preparado para pasar al nivel básico.

El nivel básico dura ocho años y se divide en dos ciclos de 4 años, el primer ciclo va desde primero hasta cuarto y el segundo ciclo desde quinto hasta octavo. Se considera el mínimo nivel de educación al que tienen derecho todos los habitantes del país, y tiene como finalidad promover el desarrollo integral del estudiante, proporcionar la educación indispensable para desarrollarse en la sociedad, desarrollar actitudes y destrezas para el trabajo, impulsar los potenciales de investigación y aunado a eso el desarrollo físico de cada uno a través de actividades deportivas.

El nivel medio consta de cuatro años, y se divide en dos ciclos de dos cursos cada uno. El primer ciclo sirve como un recuento de lo visto en primaria y el segundo ciclo trata de desarrollar el conocimiento científico del alumnado. Este nivel tiene una triple función: social, formativa y orientadora. Tratando, con la social, de crear una conciencia social e impregnar en ellos ideales éticos y se conviertan en sujetos activos, reflexivos y comprometidos con el desarrollo de una sociedad justa, libre, democrática y fundada sobre buenas bases. La función formativa busca desarrollar el conocimiento científico de los estudiantes, las técnicas de investigación, otorgar herramientas a fin de que sean entes productivos en la sociedad. Y, la función orientadora responde a la necesidad del desarrollo de la autoestima y sus habilidades, teniendo en cuenta que en los años de la adolescencia es cuando el ser humano se descubre a sí mismo.

Existen dos modalidades para el segundo ciclo: normal y técnico-profesional. En el técnico profesional se le dan herramientas en áreas específicas del saber de modo que puedan realizar dichos trabajos al concluir el ciclo, usualmente los técnicos son en contabilidad, electrónica, agronomía, música, etc.

Teniendo en cuenta que dichas prerrogativas están contenidas en la ley General de Educación del año 1997, es preciso señalar que algunos cambios han surgido debido a la reorientación del currículo en el sistema educativo dominicano actualmente. Ahora la educación básica se le llama primaria y consta de dos ciclos; cada ciclo con una duración de tres años (un curso por año), igualmente la educación media que ahora se le llama secundaria y el nivel inicial, sin embargo, no ha sido establecido de manera oficial por un texto legislativo.

Por último, se encuentra el nivel superior, que constituye el ciclo universitario, la investigación científica y el desarrollo especializado de las ciencias.

## **2.4. Modelo educativo basado en competencias**

El modelo educativo que estructura y organiza el sistema educativo dominicano actual, y orienta los procesos de enseñanza aprendizaje se basa en un modelo competencial. Pero, ¿qué son las competencias? ¿cómo se definen? ¿qué implica trabajar por competencias en el aula? y, ¿qué supone para los docentes? Las respuestas a estas preguntas se exponen en los apartados siguientes Para dar respuesta a esta pregunta

### *2.4.1. Conceptualización de las competencias*

Para poder definir el concepto de competencia, acotar y delimitar ese término, debemos recurrir a la literatura especializada. Han sido muchos los autores, Barnett (2001); Escudero (2009); De Miguel (2005); Fernández (2006); Gómez-Puertas et al., (2014); Montaña y Palou (2009); Rué (2008) y Zabalza, 2006, entre otros, que han escrito y reflexionado sobre esta temática.

Más concretamente, en la tabla 1 se exponen de manera sintetizada algunas de las definiciones de competencias realizadas por diferentes autores. Sin lugar a dudas, es muy complicado elegir una única definición de competencia, puesto que cada una de ellas ofrece matices diferentes y muestra las diversas formas en que se percibe este concepto, aunque también se puede enfocar desde la interdisciplinariedad, teniendo en cuenta los conectores comunes como lugar de encuentro de todas las definiciones pues existen elementos coincidentes que aclaran este concepto.

Tabla 1.

*Definiciones de competencias por autor y año*

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Stephenson y Yorke	1988	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizados adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
Bunk	1994	Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y estar capacitado para colaborar con su entorno laboral y en la organización del trabajo
Morin	1999	Son conocimientos plurales, diversos e, integrados, de manera tal que en su conjunto plantean un tejido complejo que va más allá de la suma de sus partes.
DESECO	2001	Las competencias como un componente transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo profesional satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y construir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida.
Roe	2002	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes.
González y Wagenaar	2003	Representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores (p. 32).
Perrenoud	2004	Actuación integral que permite resolver problemas del contexto con idoneidad movilizando los recursos cognitivos y actitudinales
Escudero	2008	Las competencias buscan el desarrollo en el ser humano a partir del conocimiento, las habilidades y destrezas que le sirven para desarrollarse como persona en el contexto en el cual se desenvuelven (p.4)
Echeverría	2008	Combinación dinámica de atributos relativos al conocimiento y su aplicación, a actitudes y responsabilidades, de tal manera que una persona es competente, cuando demuestra que “sabe”, “sabe hacer”, “sabe estar” y “sabe ser” con cierto nivel de calidad y de manera flexible y autónoma (p.76).
Tobón, Pimienta y García Fraile,	2010	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer
Villa y Poblete	2011	Integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla (p.148)
López Gómez	2016	Actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes con sus atributos (...) teniendo en cuenta su evolución en el contexto (...) en el que se desarrollan acciones, conductas o elecciones y en el que participan, interactúan y aprenden a lo largo de la vida (p. 316).

Fuente: adaptado de González Morga (2020)

No obstante, teniendo en cuenta las definiciones expuestas se considera oportuno resaltar de qué concepción de competencia se parte en este trabajo.

En este sentido, señalar que de acuerdo con Zabalza (2003) se entiende la competencia como “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos y la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (p.8). Así pues, señalar -de manera sintética- que la competencia es la habilidad o destreza que adquiere o posee un estudiante para desarrollar y dar respuesta a una tarea.

Por otra parte, González Morgia (2017) recoge los aspectos fundamentales que definen las competencias representadas en un círculo concéntrico, en función de lo que se persigue y de cómo es la definición del término competencia de manera concreta, y en el círculo interior corresponde al aspecto base y el resto se puede ir sumando a fin de perfilar su comprensión, como se observa en la Figura 1.

Figura 1.

*Conectores entre las definiciones de competencia*



Tomado de *Estudio de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia* (p.83), por N. González Morgia, 2017, Universidad de Murcia.



Teniendo en cuenta la figura anterior, se puede destacar que una formación basada en competencias demanda adquirir una visión de conjunto de los aprendizajes, constituido por la unión de la teoría y la práctica, y un enfoque interdisciplinar. Por lo tanto, la competencia se refleja en la práctica, y se activa en los momentos que es necesaria la movilización de recursos para solucionar exitosamente los problemas emergentes, por consiguiente, no se puede movilizar al margen del contexto.

#### *2.4.2. Implicaciones educativas del modelo competencial en el aula*

A partir de las definiciones expuestas en el apartado anterior para que un docente sea competente, necesita saber movilizar y gestionar los recursos para solucionar situaciones en las emergencias y momentos oportunos, porque como plantea González Morga (2017) una competencia posee expresiones diferentes en contextos y circunstancias desiguales.

En este sentido, este enfoque que demanda adquirir una visión de conjunto de los aprendizajes, una visión integradora e interdisciplinar requiere de una estructura planificada e intencional, en el cual haya un currículo con un sentido global, que existan actividades con alternativas, coherencia, significado, interacción y transferencia en su aplicación. Todas estas implicaciones suponen un reto al profesorado en la búsqueda de un aprendizaje integral, funcional, contextual y básico (Bolarín y Moreno, 2015) para construir propuestas de enseñanza que contribuyan a favorecer aprendizajes significativos mediante propuestas metodológicas cognitivas, metacognitivas y afectivas intercalando actividades específicas y globales e integradoras.

Sin embargo, siguiendo a Bolarín y Moreno (2015); Bolarín, (2016); Díez et al., (2009); Gargallo et al., (2015); Machermer and Crawford, (2007); Morga González, (2017) y Zabalza (2012), este enfoque presenta algunos retos para la enseñanza como:

- Cambio del modelo de enseñanza centrado en el profesor hacia un modelo orientado al aprendizaje, lo que conlleva un mayor esfuerzo y trabajo del alumnado como protagonista de su aprendizaje como del docente guía y creador de ambientes de que favorezcan el aprendizaje.
- En consecuencia, implica un cambio metodológico, donde el alumnado participe de manera activa en su aprendizaje con la finalidad de lograr unas competencias como meta de aprendizaje
- Un compromiso con la utilización de metodologías activas que otorguen protagonismo al alumnado en su aprendizaje, de manera que se anima al estudiante a diseñar sus propias rutas de aprendizaje y a comprometerse activamente en el a la vez que contribuyen a promover la formación práctica y la aplicación de los contenidos trabajados.
- Fomentar aprendizajes para toda la vida a través del desarrollo de competencias de adaptación y actualización al cambio permanente.
- Promover la formación integral en el alumnado, en consecuencia, la integración de contenidos curriculares para evitar la atomización de conocimiento, y a su vez, la creación de esquemas mentales inconexos y poco eficaces entre los estudiantes. Esto es, establecer conexiones entre los diferentes contenidos de las asignaturas y/o áreas de forma que se ofrezca al alumnado una visión integrada del conocimiento.
- Por tanto, implica enseñar con propuestas interdisciplinarias donde los contenidos se aborden desde la globalidad, a través de metodologías como estudios de casos, resolución de problemas, proyectos de aula, etc. el resultado es algo más que la suma de adquisiciones parciales.
- Esa integración curricular y/o propuestas interdisciplinarias demandan una actividad docente coordinada basada en el trabajo conjunto.

En definitiva, el modelo educativo basado en competencias plantea el reto de desarrollar en el alumnado un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que la persona ha de “saber hacer” y “saber estar” lo que pauta la adquisición de la competencia, como su firme demostración, instaurando un resultado práctico. Para ello, se debe estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, crear su propio futuro, lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008).

En consecuencia, implementar este modelo implica la búsqueda de otras formas de trabajar en el aula y, por tanto, la adopción de metodologías que favorezcan un aprendizaje por competencias (Bolarín, et al. 2013). La metodología responde a cómo enseñar, se refiere a crear ambientes y propuestas de actuaciones intencionadas dirigidas a la adquisición de esos aprendizajes (Bolarín, 2022). De acuerdo con Clemente (2010), la metodología es uno de los elementos más importantes del aula puesto que organizada y da sentido a la práctica, además deja entrever la forma de actuar del docente y permite analizar y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la metodología es el elemento más relevante de la planificación curricular.

Así pues, la selección de la metodología por parte del docente, depende en gran medida de la concepción que este tenga, y de cómo la plantee en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández March, 2006). Es el maestro quien determina qué método es el más adecuado teniendo en cuenta: los alumnos que tienen en su aula, el ambiente de aprendizaje que ha creado y los objetivos que pretende alcanzar.

Las metodologías de aprendizaje activas consideran al estudiante responsable y artífice de su propio proceso de aprendizaje. Además, este tipo de metodología se caracterizan por favorecer la implicación y compromiso con el aprendizaje, lo que fomenta “un aprendizaje más profundo, significativo y duradero facilitando la transferencia a contextos más heterogéneos” (Pinedo González et al., 2016, p.449).

De acuerdo con Fernández March (2006) este tipo de metodologías son adecuadas para la formación en competencias.

Actualmente, en el ámbito educativo podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades para trabajar en el aula a través de las metodologías activas. Entre los beneficios que se desprenden de la puesta en práctica de este tipo de metodología, podemos afirmar que aumenta la motivación del alumnado, propician un aprendizaje más profundo y significativo e incrementa el rendimiento en el alumnado (García, et al., 2019; García, et al.,2021).

Para abordar estos modos de actuar en el aula y favorecer estas propuestas se hace necesario un estilo docente determinado. En este sentido, Delgado (1996); González-Peiteado y Pino-Juste (2016) recogen y clasifica los diferentes estilos docentes, tal y como se puede observar en la siguiente figura 2.

Figura 2.

### Estilos docentes



Fuente: adaptado de Delgado (1996) y González-Peiteado y Pino-Juste (2016)

Evidentemente, un mismo docente puede circunscribirse en uno o varios estilos docentes teniendo en cuenta las características de sus estudiantes y el

contexto donde se ubica. Sin embargo, teniendo en cuenta el modelo competencial los estilos docentes que mejor se adaptarían por sus particularidades serían el estilo reflexivo, cooperador, indagado o innovador. Estos estilos se caracterizan por el rol del alumnado, protagonista de su aprendizaje, y el rol del docente como guía, En consecuencia, estos estilos favorecen en el alumnado su autonomía, el aprendizaje por descubrimiento, activo y espontáneo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, etc.

### *2.4.3. Clasificación de las Competencias*

La anterior conceptualización implica que el conocimiento como acumulación del saber no es significativo, lo fundamental es que su valor tiene sentido en la medida que se sepa utilizar. Por tanto, los centros educativos deben plantearse programas educativos para el desarrollo de las competencias y su puesta en práctica en la vida real: Para ello el estudiante debe adquirir una serie de competencias básicas, genéricas y específicas, tal y como se analiza a continuación.

#### *a) Competencias Básicas*

Bolívar (2010) plantea que el comienzo de las competencias “clave” o básicas tiene su origen en los años 70, cuando, por motivos de cambios vertiginosos a nivel tecnológico y organizativo, se piensa en competencias que, más allá de los requerimientos específicos de un puesto del trabajo, permitan la adaptación y aplicación a situaciones diversas. Se entiende que, en ese primer momento, como conocimientos, capacidades, y habilidades no limitadas a un ámbito específico, sino válidas para adaptarse a un número amplio de posiciones y funciones.

Así el libro blanco sobre la educación y la formación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 1995, señala la necesidad de promover una sociedad del aprendizaje y del conocimiento, planteando las

competencias como un elemento clave en la flexibilidad y adaptabilidad de la sociedad del conocimiento. La ley Orgánica de la Educación Española, (LOE) (2006), define las competencias básicas como aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Por otra parte, Informe DeSeCO (2001) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), define la competencia básica como la capacidad de responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone, por tanto, una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Estas competencias, que también se les llama clave, son las que sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo y su finalidad es integrar los diferentes aprendizajes (formales y no formales), permitir a los alumnos integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos, y permitir a aprender toda la vida.

Por tanto, poseen unas características que van más allá del “saber” y del “saber hacer o aplicar”, pues conllevan el “saber ser o estar”. También constituyen unos “mínimos” que proporcionan al profesorado y a los centros referencias sobre los principales aspectos en los que es preciso centrar esfuerzos. Son susceptibles de adecuarse a una “diversidad de contextos”, y tienen un carácter integrador, aunando los conocimientos, los procedimientos y las actitudes.

#### *b) Competencias genéricas o transversales*

La construcción y definición de competencias genéricas se desarrolla a partir de la identificación de las problemáticas generales que se hayan identificado previamente y desde ésta se ubica la competencia necesaria para enfrentar la problemática. La competencia debe reflejar una capacidad global de la persona,

enunciada en forma sintética. Se les llama genéricas porque su desarrollo potencia el desarrollo de otras destrezas, habilidades y competencias en sí, es decir, una competencia contiene a otra, por ejemplo, quien logra relacionarse y cooperar con un conjunto de personas, a su vez desarrolla el actuar con valores en un entorno ciudadano (Bolívar, 2011). Se caracterizan porque su desarrollo está presente a lo largo de todo el proceso educativo, y su fin es desarrollar la capacidad a nivel individual, para lograr éxito en la vida e influyen tanto en el ámbito académico y profesional como en el personal e interpersonal.

Además, la competencia genérica es clave, pues es aplicable en los contextos personales, sociales, académicos y laborales, también es transversal, ya que es relevante a todas las disciplinas académicas, así como a actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. Así mismo es transferible, por que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genérica o disciplinares. Por tanto, son claves en la formación del ser humano a nivel personal y social, es necesaria para la realización personal plena, activa la ciudadanía, la cohesión social, y la capacidad de empleo en la sociedad del conocimiento. Pues con ella se desarrolla el pensar, sentir y actuar; estas competencias constituyen disposiciones complejas que integran componentes motivacionales y cognitivos.

De acuerdo con el proyecto Tuning (2007) las competencias genéricas se dividen en:

- Instrumentales: hacen referencia a las habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas (capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; comunicación oral y escrita, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones).
- Personales: facilitan los procesos de interacción social y cooperación (trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario, trabajo en un

contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico y compromiso ético).

- **Sistémicas:** destrezas habilidades que corresponde a los sistemas como un todo (aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad y sensibilidad hacia temas medioambientales.

### *c) Competencias Específicas*

Vargas (2008) plantea que las competencias específicas permiten actuar de manera visible, utilizando los conocimientos de los conceptos, presunciones, destrezas propias del nivel; acogiendo o dando sentido educativo a la competencia general. Estas competencias se conjugan con las asignaturas que se desarrollan en cada nivel para al final del proceso alcanzar el perfil del sujeto que se está formando (Inicial, primario o secundario), es decir el alcance de las destrezas exactas que cada nivel han podido desarrollar en todas las disciplinas a nivel general.

Delgado, et al. (2005) clasifican las competencias específicas en académicas, o relativas a conocimientos teóricos; disciplinares, o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer) y profesionales, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como la aplicación al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Con estas consideraciones se expone y contextualiza, a continuación, la propuesta educativa del modelo educativo actual dominicano.



## **Capítulo 3. Diseño curricular del Nivel Primario**



# INTRODUCCIÓN

El Estado dominicano desde el Ministerio de Educación ha asumido los compromisos planteados desde el Pacto Nacional de Desarrollo (2012), revisar, dar a conocer y aplicar el currículo. Este currículo tiene presente la concepción asumida en los Fundamentos del Currículo de la Educación para la selección y organización de los contenidos, teniendo en consideración las características de las personas de las diferentes edades o etapas del desarrollo humano, la diversidad, flexibilidad, apertura y articulación de los contenidos vertical y horizontalmente, con la finalidad de aportar al desarrollo de las competencias. Es necesario que los docentes conozcan y realicen un cambio actitudinal hacia la implementación del nuevo modelo (Guerra, 2015)

Este capítulo comienza con un esbozo de la conceptualización de currículo; diferentes modelos de diseño y desarrollo curricular teniendo en consideración los movimientos o etapas existentes. Todo ello nos permite contextualizar el currículo de Primer Ciclo de Nivel Primario de la República Dominicana, donde se presenta la función principal de la educación básica o primaria, definiendo los componentes del diseño curricular, niveles de dominio y competencias fundamentales y componentes, los contenidos, actividades, medios y recursos a utilizar para alcanzar el aprendizaje, así como la evaluación de esas enseñanzas y aprendizajes; articulando algunas estrategias en cada una de las áreas del conocimiento, con un esquema del tiempo a emplear en cada área.

## 3.1. Conceptualización del currículo

El término currículum procede del latín *cursus* y *currere*. En Roma se hablaba del *cursus honorum*, la suma "de los honores" que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la carrera, y por

extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta (Gimeno, 2011).

Por lo que, la palabra currículum, como se puede observar en la tabla 2., ha evolucionado desde su primer uso como experiencias, recorrido o curso de la vida y los logros en ella (currículum vitae) hacia, en palabras de Gimeno, (2010) “los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo” (p. 8). Este mismo autor lo plantea como la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone. En este sentido, desempeña una función, por un lado, organizadora a la vez que unificadora de la enseñanza y del aprendizaje y, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas o disciplinas que forman su contenido.

Tabla 2

*Evolución del concepto de currículum*

Autor	Año	Concepto de currículum
Bobbit (citó Rial-Sánchez y Mariño, 2015)	1918	Conjunto de experiencias de aprendizajes que niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.
Gagné	1967	Secuencia de unidades de contenidos a reguladas de tal forma, que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado con un simple acto, siempre que las capacidades descritas por las unidades específicas precedente (en secuencia) haya sido dominada por el alumno.
Stenhouse	1987	Asocia el currículum a la realidad escolar, por lo que no es solo intención, sino la relación existente entre las aspiraciones y las tentativas por hacerlas operativas en la escuela.
Gimeno	1991	El currículum como un paralelismo entre cultura y la sociedad exterior a las instituciones educativas, por un lado y la cultura de los sujetos por otro, entre la sociedad que hoy es y qué habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y la ignorancia.
Bolívar	1999	Recurso de estudio o curso de la vida. Como curso de estudio ha sido el termino más empleado y criticado desde posiciones alternativas en plan un para curso, carrera o asignatura.
López-Goñi y Goñi-Zabala	2015	El currículum se suscribe a una matriz constituida por tres variables: modelo curricular, estructura interna del currículum, y tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede leer en la tabla anterior, Bobbit (1918, como se citó en Rial-Sánchez y Mariño, 2015) fue el primer autor en acuñar el término currículum, y lo concibe como experiencias para desarrollar habilidades que capaciten al alumnado para decidir asuntos de la vida adulta. Esta propuesta impulsa el desarrollo de la teoría curricular y se ha considerado el punto de partida de la era del llamado proceso de formación del currículo científico.

Posteriormente y siguiendo en la misma línea Caswill y Campbell (1935, como se citó en Navarro, et al. 2010) adoptan el concepto de currículo como experiencias del alumno bajo la orientación del profesor. Este concepto se enriquece con la inclusión de los objetivos de la educación, a partir de sus vivencias en la escuela, en el hogar, y en la comunidad. Por lo que el currículo varía en función de las diferencias individuales y las vivencias de cada uno (Navarro Reyes, et al., 2010).

Gagné (1967) aporta un matiz diferente al contemplar el currículo como programa de estudio, una secuencia de unidades de contenido, si bien es una visión reduccionista ligada a la secuencia de unidades de contenidos y su secuenciación progresiva.

Una visión más amplia y acorde con la realidad actual la aporta en 1958 la UNESCO que define el currículo como “todas las experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (p.45).

Más tarde, Navarro et al. (2010) plantean que en 1974 se vincula la definición de currículo como la interacción de los componentes organizados, con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos por una población identificable y guiada por una unidad escolar; incorporando el concepto de sistema escolar. Sustituyendo al conjunto de elementos de aprendizajes (temas, materias) y las grandes metas, objetivos específicos los cuales son los objetivos del sistema.

Siguiendo esta perspectiva, Arnaz (1981) visualiza el currículo como el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de

enseñanza-aprendizaje que desarrolla una institución educativa, basada en cuatro elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas, y sistemas de evaluación.

Posteriormente, Sthenhouse (1987) busca aplicar el currículo teniendo en consideración la realidad, haciéndolo operativo en los centros educativos, indicando el modo y los criterios de cómo hacerlo. En definitiva, lo asocia a la realidad escolar, por lo que no es solo intención, sino la relación existente entre las aspiraciones y las tentativas por hacerlas operativas en la escuela e indicar cuál es el modo de llevar a cabo dichos propósitos y especificar criterios que prescindan del modo de hacerlo.

Para el año 1991, la reflexión que se realiza sobre el currículo está sustentada en los elementos de aprendizajes paralelo a lo que está ocurriendo a nivel cultural y a nivel de las comunidades en donde están situados los centros educativos, por lo que se plantea que la mirada que dan los centros educativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar en consonancia para romper con la ignorancia y favorecer un aprendizaje en concordancia a la realidad cultural y social.

En este ámbito y en ese mismo año, Gimeno (1991) ve el currículo como un paralelismo entre cultura y la sociedad exterior a las instituciones educativas, por un lado y la cultura de los sujetos por otro, entre la sociedad que hoy es y qué habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y la ignorancia.

Bolívar (1999) unifica el curriculum como curso de vida que emana de experiencias y aprendizajes y alumnado y profesorado son portadores. En este sentido, el currículo en el aula se configura como un conjunto de experiencias vividas, en una situación compuestas por personas, objetos y conocimientos que interactúan entre sí, de acuerdo con ciertos procesos (Clandinin & Connelly, 1988) por ello, el profesorado no enseña un currículo, al contrario, lo viven construyendo en colaboración y junto al alumnado.

Con esa idea unificadora de currículo se puede evitar una enseñanza arbitraria y a la vez se encamina, modela y se focaliza la autonomía del profesorado en el

proceso de enseñanza, tomando en consideración el papel del currículo, en el ámbito de respetar el orden de los contenidos que permiten alcanzar las competencias planificadas desarrollar, asumir otros conceptos dentro de una clase, aceptar la individualidad y diferencias de los alumnos, permitiendo agrupar los contenidos según la categoría que lo definen y clasifican y aceptando la organización de las prácticas educativas sustentadas en las instituciones educativas.

En este ámbito Hamilton, (1993) expresa que el papel fundamental del currículum es poder organizar los contenidos de la enseñanza, asumiendo a la vez otros conceptos como el de clases para distinguir a unos alumnos de otros, clasificándolos y agrupándolos por categorías, lo que permitió organizar las prácticas educativas sustentadas en las especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas. Por lo que el currículo desde ese momento determina los contenidos que se abordan, establece niveles y tipos de requerimientos para los siguientes grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de progresión escolar y el avance de los estudiantes en sus estudios.

Desde este instante la enseñanza y aprendizaje, así como los profesores y estudiantes son dirigidos por la organización total de la enseñanza y el establecimiento secuencial de las unidades delimitadas por las unidades de contenido y el tiempo, esto dado por el control externo de las políticas estatales. Esta regularización trae como consecuencia la asignación completa de los contenidos a los profesores, así como la delicadeza de los métodos, sobre todo el esfuerzo realizado para distinguir cada una de las disciplinas. Para Gimeno (2010) el concepto de currículo tuvo lugar bajo los supuestos de acercar la escolarización y la eficacia de la sociedad con lo cual se buscaba introducir “un orden intermedio basado en el establecimiento de unidades de tiempo menores de la escolaridad total” (p.23).

En este contexto de ambigüedad sobre la concepción de currículo, en los últimos años se ha podido observar el reenfoque de que el alumno aprende de manera más significativa a través de su experiencia, tal como expresan Navarro et al, (2010) el alumno en vez de ser un simple receptor de conocimientos, con actitud

pasiva tiende a aprender mejor a través de sus experiencias y mediante actuaciones planificadas de manera conjunta.

Al planificar las actuaciones de aula, se selecciona y secuencia lo que se enseña y todo lo que se aprende, partiendo del contexto normativo. Se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se determinan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículo y dirigir la práctica de su desarrollo.

Por tales razones, en el concepto de currículum se puede definir como un argumento que recoge las aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender la esencia de su accionar en un espacio concreto, y en un momento histórico determinado, desde el cual se toman decisiones de acuerdo con las políticas generales, culturales, y económicas existentes.

Ante este planteamiento, Gimeno (2010) propone una visión procesual del currículo, la cual permite diferenciar lo que es proyecto educativo o texto del currículum (currículum oficial) y su realización (currículum en la acción). El enlace entre ambas facetas son las que intentan establecer las estrategias del diseño curricular, lo que tradicionalmente se le llama programación de la enseñanza.

Existen aportaciones recientes que muestran unas ideas más integradas sobre el currículo y reflejan diversas dimensiones teóricas, prácticas, metodológicas y sociales. Dentro de éstas, Fingermann (2011) expresa, por un lado, que existe una dimensión primera que recoge los contenidos conceptuales adaptados a cada etapa de la escolarización, secuenciados en períodos, evaluables y flexibles, y a la vez estableciendo relaciones entre ellos, llamada dimensión teórica. Por otro lado, una dimensión segunda que recoge la implementación concreta de lo aprendido, experimentado, investigado y resolviendo problemas concretos, pensada como práctica o aplicada. Y una dimensión tercera, que recoge las habilidades y destrezas contenidos procedimentales que permiten, a través de ciertos pasos, desarrollar el aprendizaje propuesto, vista como dimensión metodológica, y por último, la dimensión cuarta que recoge los contenidos actitudinales y que es concebida como la dimensión social.



Actualmente se valora en la realidad de los sistemas educativos que el currículo es donde fluye lo cognitivo y lo emocional en función del contexto. Por lo que el aprendizaje en el contexto escolar, obtenido a través de la experiencia es el camino o punto al cual se debe llegar y, por ende, es la meta fundamental. Ante este hecho, López (2020) afirma que hoy el currículo ha llegado al núcleo más profundo como lo es el currículo aprendido, el cual permite que el aprendizaje se ubique en la mente del alumno y por ende a su transformación.

Hoy se aprecia, en la realidad de los sistemas educativos, que hablar del currículo es hablar de experiencias de los alumnos, donde convergen lo cognitivo y lo emocional atendiendo al contexto. En este ámbito, la experiencia del aprendizaje escolar se constituye en el punto final del currículo y, a la vez, su meta principal, “nos encontramos, pues, ante el núcleo más profundo del currículo, el currículo aprendido, el cual se ubica en la mente del alumno y concierne a su transformación” (Pérez, 2011, p.24).

Sintetizando lo anterior de una forma didáctica se puede visualizar el currículo, como lo plantea Pérez (2011):

- a) Como un conjunto organizado de objetivos teniendo en consideración las metas, los fines y objetivos.
- b) Como conjunto articulado de contenidos de enseñanza, integrando como elementos objetivos y contenidos.
- c) Como plan de actividad escolar, compuesto por objetivos, contenidos, métodos de enseñanza.
- d) Como documento normativo, definido por los objetivos, contenidos, método de enseñanza y evaluación.

- e) Como experiencia de los alumnos, vinculando los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación, actividades curriculares y actividades extracurriculares teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje, el currículo oculto y las culturas.

## **3.2. Del currículum al diseño curricular**

Desde mediados del siglo XX, la teoría del currículum se establece como una disciplina en donde se inserta un conjunto de conceptos, teorías explicativas y discursos patentizadores de la enseñanza de las prácticas curriculares, más tarde una estructura e instrumentos de razonamiento de la propia práctica dándose una confusión diagnóstica entre ambos niveles. Esta disciplina está formada por conceptos, teorías explicativas y un discurso que otorga valor a la enseñanza, a las prácticas curriculares y a los instrumentos de racionalización de la práctica (Bolívar, 1999).

Diseñar es una tarea compleja, supone tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje antes de que ocurra, se trata de “anticiparse con previsión a lo que deberá acontecer en el aula cuando llevemos a cabo lo establecido” (Pérez, 2011, p. 78). Dicha complejidad viene determinada por las diferentes acepciones del término currículo, significados e implicaciones y matices de los que se parta.

Atendiendo a los diferentes matices recogidos se puede asumir que el currículo es un documento que recoge y organiza las intenciones educativas y, en consecuencia, el diseño se refiere a la forma en que se estructura de manera coherente dicho documento. Si se asume que el currículo se relaciona con la experiencia de vida y de aprendizajes contextualizados, el diseño se concibe como la organización y estructuración de las condiciones para desarrollar el currículo por centros y profesorado.

Para García Fernández (1988) el significado de diseñar el currículo es reflexionar, valorar y decidir lo que se va a enseñar y cómo hacerlo, tomando en consideración la diversidad de los sujetos y su contexto, así como aspectos técnicos que pueden que pueden facilitar el proceso de enseñanza, superando los métodos convencionales y asumiendo una nueva idea para organizar los conocimientos de acuerdo a lo establecido oficialmente, sin ignorar la realidad educativa. Esta autora

distingue dos niveles en el diseño curricular que determinan su desarrollo y articulación práctica:

- (a) *Nivel estructural o sustantiva*: conformada por los diferentes elementos que constituyen el diseño curricular (metas, contenido, estrategias, materiales, recursos y evaluación) que recogen las pretensiones oficiales a nivel institucional (oficial, centro o aula); así como las configuraciones, construcciones y significados, planificados o no, que adquieren en su dinámica de desarrollo.
  
- (b) *Nivel procesual*: Se refiere a las fases del desarrollo del currículum que tienen lugar para su puesta en práctica tales como planificación, diseminación, adopción, desarrollo o implementación y evaluación, así como, la necesaria reconstrucción a que es sometido su desarrollo práctico (Bolívar, 1999).

Por tanto, las actuaciones relacionadas con el diseño vienen relacionadas con la fase de planificación que a su vez viene condicionada por el marco normativo que define y organiza la tarea docente (qué contenido, tiempos, espacios, objetivos y pretensiones educativas). Este marco normativo se denomina currículum oficial, que en documentos escritos se reflejan las percepciones compartidas de la comunidad educativa de lo que debe ser la educación, y, por tanto, lo que debe acontecer en las aulas. Se hace necesario, por esta razón, analizar esa propuesta oficial para tener en cuenta no solo los contenidos culturales, tal como son diseñados y organizados, sino que se debe analizar su dimensión dinámica o procesual, es decir, los mecanismos y acciones que lo transforman y reconstruye a través de su desarrollo práctico.

Bolívar (1999) manifiesta que la teoría sobre el currículo tiene presente además del objetivo de su diseño y construcción, los procesos mediante los cuales se desarrollan modifican y reconstruyen a través de las dimensiones ideológicas, contextos y estrategias que moldean, permiten o impiden su desarrollo.

### **3.3. Modelos de diseño y desarrollo curricular**

Al diseñar un currículo se establece una coherencia entre los elementos que lo componen en función de los principios filosóficos, económicos, psicológicos, etc. que fundamentan la elección curricular, por ello, los diseños curriculares son diversos aun partiendo de los mismos elementos y estructura.

Esos principios o nociones que fundamentan el diseño de la propuesta se denomina modelo curricular. En otras palabras, son el soporte que explica una forma determinada de organizar el currículum; estructura interna, se circunscribe a los contenidos del currículum y a los cambios que pueda darse sin que la estructura se altere. El tiempo permite situar los cambios que se producen en el currículum en una perspectiva histórica. López y Goñi (2015), presentan los cuatros movimientos o etapas presentes en la evolución del conocimiento y el saber, los cuales son:

- a) Modelo clásico. Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos. Este modelo tuvo vigencia en las sociedades occidentales hasta la llegada de la modernidad, pero escasamente practicado en la actualidad. (p.49). Esta concepción del conocimiento expresa De Ketele (2008, p. 2) “ha sido base de la construcción de los programas de enseñanza cuando se empezaron a desarrollar en las escuelas. Durante siglos, esta enseñanza era conocida como “las antiguas humanidades”. Concebir un programa como éste, implica identificar los textos de grandes autores clásicos y estudiarlos en un momento dado del programa.
- b) Currículum enciclopédico. Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos. En este modelo curricular el conocimiento socialmente útil es el que se deriva de asimilar de asimilar, en el sentido de apropiarse, los descubrimientos científicos y tecnológicos. Es un currículum moderno, que nace de la Ilustración en su versión enciclopedista. Chevallard (1997) caracteriza este paso desde el saber académico al saber

escolar a enseñar con su idea de la transposición didáctica. Una de las funciones de la Academia Universitaria es, precisamente, fijar este saber y , actualizarlo periódicamente.

- c) Modelo “Enseñanza Tradicional”, aprender supone recoger ese conocimiento y almacenarlo sin transformarlo, enseñar en cambio, proporcionarlo mediante los manuales dispuestos a este uso. Este modelo curricular está muy vivo y presente en muchas de las prácticas curriculares actuales, sobre todo en ciertas etapas educativas, a partir de la finalización de la Enseñanza Primaria. En este modelo tiene más importancia la enseñanza que el aprendizaje porque lo importante es el profesor o profesora cuenta, o el manual correspondiente que recoge y resume esa información. El aprendizaje se reduce, en la mayoría de los casos, a la memorización del conocimiento que se presenta ya como cerrado y elaborado por el mundo académico y a la aplicación mecánica de procedimientos previamente establecidos que deben sugerirse con rigor.
  
- d) Modelo conductivista-taylorista. Conocer, es demostrar el dominio de los objetivos traducidos en comportamientos observables (p. 60).
  
- e) Este modelo genera reformas en los programas, no solo en términos de los contenidos que deben enseñarse si no también en la búsqueda de la precisión de lo que deseaba aprender a hacer partiendo de ese contenido. Los investigadores identificaban los objetivos generales que debían alcanzar, basándose, con frecuencia, en taxonomías (Bloom que es la que ha tenido más repercusión). A continuación, los objetivos generales eran divididos en objetivos intermedios. Estos últimos estaban compuestos por objetivos cada vez más específicos. Finalmente, cada objetivo específico era precisado por un objetivo). La enseñanza programada será la versión didáctica de este modelo. En esta propuesta metodológica la tarea sustituye a la explicación como elemento nuclear y es la actividad del estudiante la que organiza en una serie de pasos que progresivamente se van ensamblando a semejanza de cómo se construye un objeto en una cadena de montaje. El paralelismo con la producción en serie y el montaje de la cadena es evidente.

- f) Modelo competencial constructivista. Conocer es demostrar competencias. De Ketele (2008), considera que esta es una de las características emergentes en el tránsito hacia una sociedad post moderna. Lo relevante en este movimiento o estadio es la posibilidad de aplicar lo que se sabe en los contextos de uso relevante para la vida.
  
- g) ¿Hacia un quinto movimiento? El saber estar. Las tecnologías han empujado a la capacidad de desempeño en la naturaleza de la realidad, lo que ha llevado a diferencia del aprendizaje enciclopédico a que las personas a saber y al mismo tiempo hacer.

### 3.4. La Educación Básica o Primaria

El Nivel Primario pretende “garantizar el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social, espiritual, emocional y físico de los niños que egresan del Nivel inicial” (Currículo Primer Ciclo Nivel primario, 2016, p. 25). Lógicamente, tomando en consideración las características de los estudiantes, más relevantes, que cursan este nivel educativo y, que a continuación se exponen brevemente:

- *Contexto-sociocultural:* familias que poseen una situación de pobreza y que estimulan a los menores que, por su edad deben asistir a la escuela, a buscar trabajo, ello explica un panorama de “altos niveles de deserción escolar, repetición de cursos, sobreedad, y bajos niveles de aprendizaje estructura en donde se forman los estudiantes” (Currículo Primer Ciclo Nivel primario, 2016, p.21).
- *Procesos Cognitivos:* los niños en esta edad escolar (de los 6-7 años a los 11-12 años) se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, según Piaget (1971, como se citó en Beard, 1979) que se caracteriza por un cambio en el proceso de construcción de los nuevos conocimientos, un pensamiento menos intuitivo y egocéntrico que le permite pensar de manera lógica y considerar varios aspectos de los objetos, y en consecuencia, relacionar causa-efecto, seriar, categorizar, etc.

En definitiva, tener una visión más realista del mundo. El desarrollo del lenguaje y las capacidades de expresión posibilitan al niño expresar su propio “pensamiento, conocimiento, metas y acciones [...]. Por esta razón, se produce una relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje, entre lenguaje y comunicación, entre lenguaje y personalidad, entre lenguaje, identidad y cultura” (Currículo Primer Ciclo Nivel primario, 2016, p.28).

- *Desarrollo Psicosocial:* en estas edades han desarrollado una capacidad crítica, creativa, y autocrítica que les permite corregir errores. Con su grupo de



iguales aprenden a defender y sostener sus puntos de vista y aceptar los razonamientos de sus iguales. La autoestima en esta etapa resulta de gran relevancia, por ello, “el apoyo y acompañamiento en proyectos escolares donde muestren su autonomía, creatividad y espíritu de trabajo colaborativo” (Currículo Primer Ciclo Nivel primario, 2016, p.30).

Tomar en consideración estas características, entre otras, tiene como finalidad crear el espacio para lograr el aprendizaje de forma integral de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado.

Además, se busca una transición procesual de un nivel a otro, desarrollando las competencias fundamentales planteadas en el currículo, quedando establecidas sólidamente al culminar el nivel primario y continuar fortaleciéndolo en el nivel secundario.

En consecuencia, en este nivel primario se busca desarrollar los aprendizajes de manera tal que los alumnos cultiven el sentido de pertenencia a su cultura, desarrollen el crecimiento personal y ciudadano. Por lo que desde los primeros años de vida aprendan a analizar, comprender y valorar las informaciones de manera crítica. Desde este nivel se busca atender la diversidad y los ritmos de aprendizaje de forma individualizada de cada uno de los estudiantes, permitiéndoles vivir diferentes experiencias; de esta manera brindarles la oportunidad de desarrollar sus habilidades y puedan construir una relación fundamentada en el respeto, la equidad, justicia, solidaridad y honestidad de manera organizada y democrática.

La formación integral del alumnado significa que ellos aprendan a cuidar y valorar su cuerpo y el de los demás; desarrollando hábitos de higiene, de alimentación, recreación, descanso. Fortaleciendo la curiosidad, en sentido de cuestionar y explorar posibles respuestas que les permitan comprender y mejorar su entorno natural y social. Se crea, por tanto, un espacio apto para que los niños fomenten sus habilidades en la lectura y escritura, y sobre todo manejen y comprendan los elementos que les ofrecen las matemáticas con la finalidad de que se conviertan seres humanos hábiles en la resolución de problemas que les presenta

la vida cotidiana, ya que el adquirir estas competencias les permiten entender los conceptos, la realidad natural y social, lo que les fortalece su auto estima y las relaciones interpersonales.

Para ello, es necesario que todos los involucrados en el proceso educativo de este nivel asuman con responsabilidad su papel en este proceso educativo, para que los niños fortalezcan su interés por el conocimiento. Ello es posible, en la medida de que cada uno visualice lo importante que es transformar la realidad personal y de la comunidad.

El lograr alcanzar las competencias específicas y fundamentales permite asegurar el aprendizaje colaborativo, fundamentado en una comunicación efectiva, participativa y equitativa, en la construcción de una cultura de paz, forjando actitudes positivas y valores. En este sentido:

El Estado Dominicano ha de garantizar, asimismo, todo lo que sea necesario para asegurar la permanencia en este Nivel, como la eliminación de los índices de repetición, deserción y sobre edad y asumiendo los procesos pedagógicos pertinentes para alcanzar los aprendizajes propios de dicho Nivel. De esta manera, la escuela responde a uno de los aspectos básicos de su función democratizadora, en el sentido de ofrecer una educación de calidad para todos y todas (Currículo Primer Ciclo Nivel primario, 2016, p.26).

Antes de profundizar en currículo por competencias del nivel primario en República Dominicana, es necesario recordar la necesidad de la República Dominicana de abordar una respuesta educativa formal. A partir de la unión de las autoridades<sup>1</sup> surge el plan de educación, con la integración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), quienes procuraron buscar de manera

---

<sup>1</sup>principales funcionarios, técnicos de la secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (SEEBAC) junto a la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), la Acción Para La Educación Básica (EDUCA) y el plan educativo creado por la Asociación de Empresas Industriales de Herrera, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y la federación FRIEDRICH EHBERT,

abierta las principales problemáticas presentadas en el Sistema Educativo Dominicano.

En el documento Bases de la Revisión y Actualización Curricular (2016), en el contexto histórico el diseño curricular, ahora enfocado en el nivel primario, el objetivo fundamental es partir del convencimiento de que el mejoramiento de la calidad de vida de la nación y el fortalecimiento de la democracia, se lograría en la medida que la educación y la escuela asumieran su papel, mejorando la calidad de los procesos, logrando formar hombres y mujeres capaces de solucionar conflictos; por tales razones la propuesta curricular se asume con el propósito de propiciar el desarrollo pleno de seres humanos en sus formas de sentir, pensar y actuar, y de esta manera contribuir a las demandas sociales.

Además, este documento se entiende como el documento normativo que recoge las estrategias establecidas para alcanzar la formación de esos ciudadanos democráticos y transformadores de su realidad económica, social y cultural. Por lo que el currículo se constituye en una estrategia fundamental para el alcance de los propósitos educativos, fundamentados, orientados y asumido por el compromiso de promover el desarrollo del potencial humano.

Con este currículo, el Nivel primario (2016), sustenta la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida, con la finalidad de alcanzar la calidad y la equidad en el ámbito educativo; guía, coordina el proceso de formación de los niños, favoreciendo la enseñanza integral, teniendo en consideración la equidad, inclusión social, atención a la diversidad, calidad y pertinencia.

En consecuencia, este diseño curricular ofrece orientaciones que servirán a los docentes para innovar sus prácticas pedagógicas, favoreciendo los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes el propósito fundamental de este currículo es fortalecer el compromiso del Estado Dominicano, como garante de una educación de calidad, desde los primeros años, asegurando el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Currículo Primer Ciclo nivel primario, 2016. p.16).

Con este reenfoque se busca asegurar la raíz del conocimiento, en valores, actitudes y procedimientos con la finalidad de que los niños alcancen las metas planteadas, teniendo en cuenta el seguimiento a los procesos del nivel inicial, desarrollando competencias para la vida, y de esta manera puedan avanzar exitosamente al nivel secundario.

Para ello, el diseño curricular se articula con estrategias motivadoras y lúdicas, tomando en consideración la corresponsabilidad, integralidad, valoración de derechos y deberes, la coherencia, la intención, el sentido pedagógico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto, el tiempo, el horario de manera flexible y abierto en procurar de la mejora y calidad.

Los docentes y toda la comunidad educativa tienen la responsabilidad y el compromiso ético de propiciar las condiciones necesarias para alcanzar el aprendizaje de forma integral, teniendo presente las necesidades, características e interés de los estudiantes, con el objetivo de que continúen desarrollando las competencias fundamentales que plantea en currículo.

### *3.4.1 Componentes del Diseño Curricular*

Por todo lo anteriormente expuesto para organizar el conocimiento que sirve de marco teórico y metodológico del diseño curricular se parte desde la perspectiva constructivista del desarrollo y el aprendizaje. Es decir que se parte de la caracterización de los procesos cognitivos y el desarrollo psicosocial mostrados en los últimos estudios realizados sobre el desarrollo evolutivo humano y su vinculación con el desarrollo de la mente y sus condiciones sociales (Currículo Primer Ciclo nivel primario, 2016).

Pero el cambio más relevante que se introduce en el currículo dominicano es su enfoque por competencias, con las cuales se manifiestan las intenciones educativas y con las mismas se busca movilizar el conocimiento, la funcionalidad del aprendizaje en cualquier contexto específico, desarrollando de esta manera un

aprendizaje significativo; teniendo en consideración los principios presentes en los fundamentos del currículo. Dentro de estos principios se citan:

- *Aprendizaje significativo*: implica aprender en función de referentes con sentido para el alumnado, a partir de lo cual transforma sus esquemas mentales.
- *Funcionalidad del aprendizaje*: implica la utilidad de lo aprendido para responder a una situación a un problema a una situación nueva, lo que conlleva que el docente parta de los conocimientos previos del alumnado (conceptos, procedimientos, actitudes y valores) y tenga en consideración su rol activo en su proceso de aprendizaje.
- *Integración del conocimiento*: implica la integración de conceptos, procedimientos, actitudes y valores para que el alumnado perciba una realidad integrada. Es en este punto donde cobran sentido las estrategias que vinculan las diferentes áreas de conocimiento.

La estructura del diseño curricular se organiza en torno a los siguientes elementos:

- a) Competencias
- b) Contenidos
- c) Estrategias de enseñanza y aprendizajes
- d) Actividades
- e) Medios y recursos para el aprendizaje
- f) Orientaciones para la evaluación

A continuación, se explican cada uno de estos elementos curriculares

#### a) *Competencias*

A partir de las consideraciones realizadas en el capítulo 2 apartado 2.4 sobre las competencias, se presenta las peculiaridades del Currículo estudiado. El diseño

curricular se define la competencia como “la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Currículo Primer Ciclo nivel primario, 2016, p.28).

Tomando como referencia que las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida, y se definen, tal y como ya hemos mencionado, como la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en diferentes contextos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Siguiendo a Ruiz, (2008) la inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades fundamentales:

- Integrar conocimientos de las diferentes áreas.
- Funcionalidad de los conocimientos, es decir aplicabilidad cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Favorecer la autonomía del alumnado.

Por ello, el currículo dominicano se estructura en función de competencias fundamentales y específicas:

En relación a las competencias Fundamentales: son las grandes intenciones educativas del currículo; estas permiten integrar los saberes, ya que movilizan el conocimiento, la funcionalidad del aprendizaje y la integración de conocimientos de diferentes fuentes. Las competencias genéricas o transversales son las que los estudiantes deben haber adquirido al completar su educación general para poder tener éxito en su trayectoria educativa posterior, para su pleno desarrollo personal, así como para la inclusión en el mundo laboral y en la sociedad del conocimiento (Amadio et al, 2013). Las competencias del Currículo del nivel primario dominicano son:

- *La Ética y Ciudadana*

Con esta competencia se busca que cuando el niño finalice el nivel primario tenga la capacidad de reconocerse como persona única y se identifique culturalmente con las personas de su región y país, se interese por los problemas personales,

sociales y políticas que le afectan, identifique el contexto histórico de su país, así, como los Derechos Humanos y los hechos que han hecho retroceder los principios democráticos. Se espera que sea capaz de reconocer las figuras de autoridad e identificar las conductas autoritarias o antidemocráticas. Desarrolle la capacidad de relacionarse y coopere con los miembros de la familia, pares, docentes y con personas cercanas a la comunidad, sea capaz de defender sus derechos y cumplir con sus deberes, sea sensible ante las situaciones de discriminación, injusticias e inequidad y capaz de soñar en las soluciones y otro mundo diferente. Los componentes de esta competencia son:

- El que se reconozca como miembro de una cultura, un proyecto de nación y de una cultura humana y planetaria.
- Evalúa las prácticas sociales e institucionales en el devenir histórico y en el presente.
- Que contribuya a la creación de relaciones justas y democráticas para la convivencia.
- Actúa con autonomía, responsabilidad y asertividad en referencia a sus deberes y derechos.

- **Competencia Comunicativa**

Se busca que sea capaz de comunicar sus ideas y sentimientos de manera apropiada; que utiliza otros códigos lingüísticos y no lingüísticos, con los cuales se puede comunicar de forma básica, que construya vínculos entre sus nociones informales e intuitivas con el lenguaje simbólico y establezca correcciones entre algunas representaciones pictóricas, gráficas, simbólicas y los conceptos e ideas, desarrolle la habilidad de expresar lo que hace, exprese sus pensamientos, intuiciones y acciones, para lo cual debe escuchar, dialogar con respeto, libertad y

valoración positiva de sí mismo de los y las demás personas. Además, debe ser capaz de utilizar su cuerpo para comunicarse utilizando algunos medios artísticos de acuerdo a su contexto e integrando las Tecnologías de la Información y Comunicación en su proceso de aprendizaje, utilizándola adecuadamente, respondiendo a sus necesidades y requerimiento.

Los niños del nivel primario deben ser capaces de dominar y aplicar los componentes de la competencia en la comprensión y producción de textos sencillos y de complejidad media. Los componentes de esta competencia son:

- Reconoce los elementos y características de la situación de comunicación.
- Identifica los diferentes modos de organización textual, oral y escrita.
- Utiliza diferentes códigos de comunicación.
- Autorregula su proceso de comunicación

- *Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico*

Se busca que al egresar del nivel primario los estudiantes comiencen a desarrollar el pensamiento abstracto, relacionar hechos, sus causas y efectos, buscando similitudes y diferencias entre objetos y fenómenos, hacer conclusiones y tomar decisiones, si es necesario. Además, que sea capaz de utilizar su imaginación para soñar posibles situaciones en su mundo soñado, comunicándolo por medio de diversos códigos de comunicación, de recrear la realidad al construir o modificar objetos utilizando diferentes tipos de materiales y de forma creativa, aprender de los errores y expresan sus ideas y pensamientos de forma abierta y con actitud de corrección, de confrontar las ideas con los demás y permite la crítica de sus pares y figuras de autoridad. Los componentes de esta competencia son:

- Elabora y argumenta sus juicios y opiniones.
- Aborda las situaciones y necesidades de forma creativa.
- Examina la validez de las ideas propias y ajenas.



- **Competencia de Resolución de Problemas**

Se busca que los niños observen situaciones problemáticas de su entorno y pueda identificar algunos elementos relacionados con el problema o situación, que sea capaz de relacionar el problema con otro conocido y plantea estrategia de solución, utilice algunas fuentes de información para documentar la solución y organice las informaciones relevantes acerca del problema, sea capaz de evaluar si la solución ha funcionado o no, explique el por qué y para qué buscar otra estrategia. Con esta competencia comunica la forma sencilla el planteamiento del problema, el proceso y la solución. Los componentes de esta competencia son:

- Identificar y analizar el problema.
- Investigar y buscar la información.
- Identifica estrategias y genera alternativas de solución.
- Evalúa los resultados obtenidos para la toma de decisiones.

- **Competencia Científica y Tecnológica**

El estudiante una vez finalizado sus estudios del nivel primario debe ser capaz de manifestar curiosidad ante los fenómenos y objetos presentes en su entorno hacerse preguntas y establecer ciertas relaciones entre fenómenos y objetos, imaginar explicaciones y respuestas, desarrollar la capacidad de realizar algunos experimentos e investigaciones sencillas para conocer la realidad, utilizando algunos instrumentos tecnológicos. En este proceso debe ser capaz de observar, anotar, agrupar datos obtenidos, relacionar y comparar, elaborar gráficos sencillos para representar sus hallazgos, hacer inferencias y llegar a conclusiones. Los componentes de esta competencia son:

- Ofrece explicaciones científicas de fenómenos naturales y sociales.
- Aplica y comunica ideas y conceptos del conocimiento científico.

- ***Competencia Ambiental y de Salud***

El estudiante al finalizar el nivel primario a través de esta competencia será capaz de valorar la vida en sus diferentes manifestaciones y proteger su entorno natural, mostrar curiosidad por conocer a profundidad los seres vivos y apreciar la diversidad natural, cuidar de su cuerpo y salud personal, asumiendo hábitos sanos de la higiene, vida y alimentación, entender la correspondencia que existe entre salud y ambiente; actuando participativamente a favor de la preservación del ambiente, hacer uso racional de los recursos y actuar con prudencia frente a situaciones de desastres, practicando medidas de emergencia en situaciones de riesgo.

Al adquirir esta competencia debe ser capaz de involucrarse en actividades para reducir y reciclar recursos dentro de la familia y la escuela. Los componentes de esta competencia son:

- Valora y cuida su cuerpo.
- Practica hábitos de vida saludables
- Se compromete con la sostenibilidad ambiental.

- ***Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual***

El alumnado al finalizar sus estudios tendrá la habilidad de reconocer su dignidad y valorar su persona, conocer su cuerpo y desarrollar una sexualidad sana, identificar las experiencias y semejanzas de hombre y mujer, valorándolos de igual manera. Sentirse parte de una familia y colaborar con ella en las tareas del hogar, sin prejuicio, con cierto grado de responsabilidad, reconocer y respetar a las figuras de autoridad, reconocer sus fortalezas y debilidades e identificar algunas emociones y sentimientos, canalizando positivamente, reconociendo sus errores, aceptándolos y aprendiendo de ellos, tratando de no repetirlos.

Debe ser tolerante ante las opiniones de los demás e intentar buscar soluciones a los problemas a través de la escuela y el diálogo, desarrollar la autoconfianza y crear proyectos de manera individual o con el apoyo de otros, colaborar y disfrutar con sus pares en la realización de juegos y proyectos comunes. Debe ir descubriendo su ser interior y su relación con las creencias o ideales que profesan su familia, respetar las creencias de las demás personas, aunque sean diferentes a las suyas, desarrollar su autonomía y autocontrol. Al adquirir esta competencia desarrolla la habilidad de proyectar un futuro mejor para sí mismo, familia y comunidad. Los componentes de esta competencia son:

- Desarrolla una autoimagen equilibrada y una sana autoestima.
- Establece relaciones constructivas y colaborativas.
- Descubre la relación con la trascendencia.
- Proyecta su futuro y misión en la vida con autonomía, realismo y optimismo.

Con el desarrollo de estas competencias los estudiantes pondrán soluciones efectivas ante las diversas situaciones, problemas que se les presenten. En otras palabras, serán seres humanos con sensibilidad ante los problemas sociales y naturales que afectan a las personas, familias y comunidad (Currículo Primer Ciclo nivel primario, 2016, p.17).

En síntesis, las competencias vistas se conciben como los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar, que incluye tanto a los recursos cognitivos como personales, sociales y valores. Además, implica la capacidad de movilizarlos para responder adecuadamente a situaciones o problemas complejos en diferentes contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos (Escudero, 2009).

#### b) *Contenidos*

Desde que se seleccionan las competencias, de inmediato se debe pensar en los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que son necesarios para alcanzar su desarrollo y cuales situaciones de aprendizajes que se pueden desarrollar, y cómo evaluar su alcance.

En el Currículo actual del nivel primario se plantean los criterios de la integración de los contenidos presentados en los Fundamentos del Currículo, pues el criterio de organización se realiza alrededor de las competencias, estas integran las intenciones educativas, cuya ejecución requiere de los conceptos, procedimientos, actitudes y valores, junto a la articulación de los saberes de las fuentes disciplinares y populares.

### c) *Estrategias de enseñanza y aprendizajes*

Por lo planteado el docente debe utilizar estrategias que permitan transformar, construir y reelaborar los conocimientos con el fin de que los estudiantes pueden darle sentido al mundo que le rodea. Por lo que el proceso educativo diseñado en el currículo actual dominicano debe favorecer los diferentes tipos de aprendizaje, tomando en consideración tanto el rol del docente como el de los estudiantes.

En este ámbito plantea el aprendizaje significativo como una teoría psicológica que se ocupa de los procesos que el individuo pone en juego para aprender, lo que ocurre en el aula cuando los alumnos aprenden como es la naturaleza de esos aprendizajes, las condiciones requeridas para que ocurran, sus resultados y evaluación.

El currículo esboza las condiciones importantes que se requieren para que el alumnado aprenda de forma significativa, cabe señalar, los conocimientos previos, conceptuales, procedimentales y actitudinales organizados de forma coherente. El docente debe considerar al estudiante como centro de la actividad escolar y tomar en consideración la teoría de Ausubel, el cual afirma que la teoría escolar debe ser realista y científicamente viable para ocuparse de carácter complejo y significativo el aprendizaje verbal y simbólico.

El currículo del nivel primario busca con el aprendizaje significativo, que los estudiantes construyan sus conocimientos a partir de la interacción entre sus experiencias, los elementos culturales y la estructuración de nuevos esquemas de conocimiento; que pongan a prueba los conocimientos mediante el diálogo de sus saberes con los saberes que ofrece la escuela; que confieran sentido a los objetos, hechos, y conceptos que se presentan en la experiencia educativa; y den un significado a las cosas, interpretándolas desde lo que saben y sienten de ellas. Utilizando lo aprendido en contextos y situaciones nuevas.

La responsabilidad de los docentes en este tipo de aprendizaje es generar un proceso donde se promueva la exploración, la construcción y la reflexión con las cuales se privilegien aquellas herramientas que fortalezcan el estudio independiente, la exploración, la investigación, el descubrimiento y la resolución de problemas.

Otro tipo de aprendizaje del cual parte el currículo del nivel primario es el aprendizaje autónomo, definiéndolo, como un proceso mediante el cual la persona pone en ejecución estrategias cognitivas y meta cognitivas, procedimentales y formalizadas para construir conocimientos estratégicos por sí mismos. Teniendo presente sus características como es el interés manifiesto que motiva la actuación deliberada, reconocimiento de experiencias previas, y el establecimiento de relaciones entre el aprendizaje y la vida cotidiana, entre teoría y práctica.

Con este tipo de aprendizaje se busca que los alumnos realicen actividades individuales y grupales con el propósito de que construyan aprendizajes de forma independiente, muestren una actitud proactiva, un manejo efectivo del tiempo y de los recursos, así como un compromiso con su propio desarrollo y sentido de logro, exhiban la capacidad de aportar y colaborar con otros con la finalidad de enriquecer sus conocimientos, compartiendo, diferenciando y negociando para lograr metas comunes.

Los docentes en el desarrollo del aprendizaje autónomo crean un proceso activo, dando participación en la discusión y la toma de decisiones a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizajes.

Por último, el currículo del nivel primario propone el aprendizaje cooperativo y colaborativo como una forma de aplicar los valores de este para el logro de las intenciones educativas en base a la participación igualitaria del alumnado en el grupo. Propone que todos aprenden de todos en un clima de ayuda mutua. El aprendizaje colaborativo fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y el consenso.

El estudiante tiene la tarea de aprender y enseñar, para ello, se organiza como grupos circulares, interactúan cara a cara y aplican normas de participación social organizada, asumen su responsabilidad individual y comparten e intercambian roles diversos, en algunas ocasiones se comportan como estudiantes y otras veces se comportan como maestros. Se rotan los roles de organización y apoyo, formando parte de la discusión del grupo y hacen sus aportes en la misma, para finalizar analizan los resultados y sus pensamientos sobre la experiencia cooperativa.

El papel del docente, en coherencia con el rol del alumnado, se centra en proponer y planificar actividades que favorecen este tipo de aprendizajes, además durante la implementación de estas actividades comparte con el alumnado los pasos del método a seguir, aclarando sus dudas acerca de lo que harán, cómo y qué materiales de aprendizaje pueden utilizar, e incluso puede ayudar a organizar los subgrupos de forma circular y heterogéneo, así como establecer las reglas de cooperación y distribución de los roles, si el alumnado lo requiere.

En definitiva, su papel se centra en ayudar a que todos tengan una tarea que aprender y enseñar y una actividad cooperativa que realizar. Además, regula el tiempo y avisa a sus estudiantes, estimulándolos a avanzar, ayuda a resolver conflictos y estimula la cooperación en el grupo, guía la plenaria intergrupala, reconociendo los esfuerzos realizados por el grupo y transfiere al estudiantado de manera secuencial la responsabilidad y el control del trabajo, favoreciendo la autonomía.

Tareas que se pueden contemplar en estrategias como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje basado en problemas. Otras

estrategias que plantea que pueden ser implementadas en el aula son la Indagación dialógica, socio drama o dramatización, estudio de casos, y el debate.

#### *d) Actividades*

Las actividades en este documento se definen como las acciones organizadas pedagógicamente y que forman parte de una situación de aprendizaje, con la finalidad de proporcionar al estudiante la oportunidad de vivenciar y experimentar comportamientos vinculados con el desarrollo de las competencias. Estas acciones se visualizan como situaciones significativas de aprendizaje para el desarrollo de contenidos concretos en una situación en particular cuyas características se observan en la Figura 3.

Tal y como se desprende de la figura 3, las situaciones significativas de aprendizaje son retadoras y permiten movilizar los conocimientos adquiridos y aplicarlos a situaciones diferentes más allá del contexto escolar. Para ello, se debe partir de la realidad del alumnado, es decir, de sus potencialidades, conocimientos e intereses para proponer situaciones que sean significativas para ello, y que combinen accesibilidad (el alumnado debe percibir que es capaz de lograr con éxito la propuesta) y con desafío, de manera que el alumnado pone a prueba su conocimiento para seguir aprendiendo.

Figura 3.

*Características de situaciones significativas de aprendizaje*



Tomado de *Currículo Primer Ciclo Nivel Primario* (p.33), 2014.

e) *Los medios y recursos para el aprendizaje*

Los medios y recursos favorecen el desarrollo de las competencias y facilitan la organización del conocimiento, el proceso de investigación, se promueve el auto aprendizaje, activan la imaginación y ofrecen apoyo al desarrollo de los procesos educativos dinámicos y participativos. La utilización y presencia de los recursos y materiales didácticos en el centro educativo y aulas juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y motivación del aprendizaje en esta etapa, en el alumnado del nivel primario, sus pensamientos se encuentran en la etapa de operaciones concretas.

Es necesario destacar que se conciben como el puente de conexión que junto con las actividades permite al alumnado el logro de los contenidos, y en consecuencia competencias y objetivos. Por ello, se hace imprescindible diversificar los tipos de recursos teniendo en cuenta la competencia a desarrollar. En este sentido, la



propuesta curricular apuesta por una combinación de acuerdo con los contenidos, usos y formatos.

Sin olvidar que los recursos didácticos deben adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, por tanto, al seleccionarlos, es necesario considerar las características específicas, en consonancia con las intenciones educativas y el contexto.

Por tanto, el currículo analizado contempla que el centro educativo debe tener una biblioteca general para toda la comunidad educativa, con un bibliotecario docente que articule con el docente la cultura de la lectura y la investigación, el amor a la lectura y que oriente a los niños en la estrategia de búsqueda de información y el cuidado de los libros. Además de la biblioteca general, sugiere una biblioteca para el aula en todos los grados del nivel primario, con una adecuada selección de literatura infantil apropiada al currículo y al grado de interés, madurez y desarrollo evolutivo de los estudiantes.

También recomienda tener recursos manipulativos en el aula, es decir instrumentos y materiales concretos creados para apoyar la conceptualización, el desarrollo de las capacidades mentales y científicas y, de esta manera facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Es importante que los centros educativos cuenten con los materiales de desechos del entorno natural con los cuales los estudiantes puedan crear y expresarse a través de los distintos medios artísticos.

Igualmente se contemplan los medios, equipos y materiales audiovisuales como imprescindible, en otras palabras, diferentes instrumentos y herramientas utilizados para grabar, crear, registrar, reproducir, sonidos e imágenes que existan en la naturaleza y la sociedad.

El centro educativo debe contar con películas y documentales que respondan a las necesidades de desarrollo curricular y recursos tecnológicos, los cuales son un conjunto de recursos materiales, herramientas, soportes y canales para el acceso y tratamiento de la información. Dentro de ellos las computadoras, internet, software educativo, y aplicaciones informáticas tales como los procesadores de textos y hojas de cálculo, entre otros. Pero los recursos son importantes, pero lo que más se

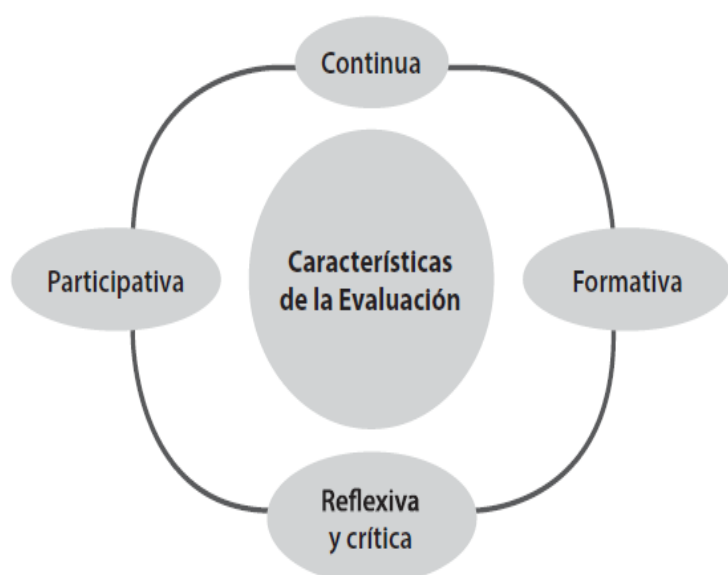
necesita es la actitud y creatividad de los docentes motivados a usarlos, sobre todo la capacidad y el interés de construir sus propios recursos de aprendizajes con materiales de su medio, tales como los desechos que provienen del mundo natural, pero cuidando la estética del material didáctico elaborado.

f) *La evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza*

La evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo, riguroso y ordenado en el cual se recoge las informaciones relevantes en relación a las adquisiciones del alumnado que nos permite tomar decisiones sobre los procesos educativos. En otro sentido, y complementario a éste, la evaluación puede convertirse en una herramienta de mejora de la enseñanza y, en consecuencia, de la calidad de los aprendizajes a través de las competencias fundamentales. Para ello, se debe considerar la evaluación desde una visión flexible y abierta “como catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santos-Guerra 2007, p.15). Desde esta visión se contempla el Currículo nivel primario (2016), y caracteriza la evaluación con los rasgos que aparecen en la figura 4.

Figura 4.

*Características de la evaluación basadas en el modelo de competencias*



Tomado de *Currículo nivel primario* (p.52), 2016.

Tal y como se observa en la Figura 4, se trata de una evaluación continua por la forma en la cual se van visualizando de manera progresiva la enseñanza y aprendizaje durante todo el quehacer educativo. Álvarez Vallina, (2010) define la evaluación continua como un espacio en donde:

El profesor ofrece, con un concepto dinámico de la perfección, la experiencia diaria con cada alumno, que beneficiará a los demás alumnos y a las futuras programaciones. Frente al sin sentido de marcarse objetivos a largo plazo, disponer de los medios y lanzarse a la tarea, esperando pasivamente el resultado final (p. 162).

Cuando esa evaluación continua permite apreciar los alcances de los aprendizajes y contempla la retroalimentación a través de la reflexión y seguimiento personalizado, está centrada tanto el producto como en los procesos y posibilita ir perfeccionando las experiencias vividas cada día en el aula con el objetivo de lograr los objetivos propuestos, utilizando estrategias y recursos que permitan fomentar el aprendizaje significativo, en definitiva, orienta nuestra práctica futura, se habla entonces de evaluación formativa. Formativa en tanto que:

Es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir donde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo (Álvarez Vallina, 2010, p.160).

En definitiva, la evaluación formativa permite que el docente pueda ayudar a recuperar o mejorar el dominio de las competencias a partir del seguimiento del alumnado, a partir de la identificación de logros, y lo que les falta a los estudiantes para alcanzar las competencias deseadas. Ello implica compartir con el alumnado, hacerle partícipe del proceso evaluativo, implicarle en la tarea de evaluar, desde el inicio del proceso de enseñanza- aprendizaje, por tanto, se requiere poner a

disposición del alumnado y de toda la comunidad educativa criterios, instrumentos y ponderación, de manera que la autoevaluación oriente con eficacia y dirija al alumnado al dominio de las competencias.

A partir de lo expuesto, resulta evidente la importancia y necesidad de establecer criterios que actúen como referentes para la evaluación, además de que serán facilitadores de la evaluación justa y permita establecer lo que se espera, lo que el estudiante alcance y con qué cualidades.

Siguiendo en coherencia con las características del modelo competencial de la Figura 4, la evaluación es también reflexiva y crítica por cuanto permite realizar una meditación personal, para profundizar en el aprendizaje y en cómo se aprende, para retroalimentar aquellos elementos que no permiten alcanzar los aprendizajes esperados.

Por tal motivo, se hace necesario la reflexión con la finalidad de visualizar los sentimientos y concepciones que se tienen sobre la misma y percibir con precisión su importancia para fortalecer el autoconocimiento y la retroalimentación. En este sentido, se utiliza como un recurso para impregnar conciencia en los alumnos de sus aprendizajes, y a la vez garantizar la capacidad de reflexión a partir de las propias experiencias y al mismo tiempo garantizar la oportunidad del autoaprendizaje.

Todas estas características precisan la utilización de diferentes medios o instrumentos de acuerdo con la competencia que se desee evaluar y en los contextos similares a las situaciones reales en las cuales viven los alumnos. Se evalúan además de los hechos y conceptos, procedimientos, actitudes, valores que integrados constituyen la competencia. Por lo tanto, el docente debe ser crítico con los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, por lo que deben ser abiertos, propositivos y creativos para incorporar nuevos métodos de acuerdo con el currículo actual.

Se sugiere además del examen, utilizar portafolios, cartel, cuestionarios, como estrategias para realizar el proceso de evaluación. Los cuadernos y trabajos de los estudiantes, pues se entiende que son adecuados para evaluar el proceso de

aprendizaje y sus resultados, siempre y cuando el profesor retroalimente orientado hacia el alcance de dominio de las competencias.

Además de las anteriormente mencionadas se sugieren los siguientes instrumentos que se utilizan en cualquier momento del proceso de enseñanza:

- a. Observación y/o registro anecdótico: son registros de situaciones, hechos, eventos en los que se desarrolló un proceso de aprendizaje.
- b. Portafolios: recopilación de trabajos, ejercicios relevantes, graficas, imágenes que expresan de forma escrita y grafica el proceso vivido por los estudiantes en un periodo y la reflexión que hacen los estudiantes sobre su producción.
- c. Diarios reflexivos de clase: son las experiencias, ideas, sentimientos, reflexiones experimentadas por el estudiantado y registrada de manera escrita y sistemática.
- d. Debates: es una técnica de evaluación en la que se expresan opiniones encontradas sobre un tema; las ideas se sustentan en investigaciones, lecturas y experiencias.
- e. Entrevistas: es un ejercicio de preguntas y respuestas sobre uno o varios temas.
- f. Puesta en común: son las exposiciones sobre un tema en las que todos los participantes exponen sus ideas de forma oral sobre un tema, utilizando diferentes recursos y materiales de apoyo.
- g. Intercambios orales: son diálogos en que los estudiantes expresan sus ideas, e intercambian opiniones sobre uno o varios temas.

Estos instrumentos pueden versar sobre alguna de las siguientes estrategias:

- Ensayos: son la expresión escrita y organizada de las ideas y reflexiones que resultan de las investigaciones del estudiantado sobre uno o varios temas.

- Resolución de problemas: es la búsqueda de solución a un problema identificado y definido, y donde se toma en cuenta el procedimiento utilizado para la solución de este.
- Casos para resolver: son pruebas situacionales reales, para ser analizadas y buscar diversas alternativas de solución.
- Elaboración de mapas conceptuales: son organizadores gráficos, en los que se presentan conceptos relacionados y organizados jerárquicamente.

Pero además es de señalar que, con la evaluación, el docente deja en evidencia sus competencias en la forma de enseñar y de evaluar, pues ambas deben estar en concordancia; “la forma como el maestro evalúa condiciona la forma en que los alumnos buscan aprender”; por lo tanto “algunas estrategias de aprendizaje, pueden ser estrategias de evaluación y viceversa. Cualquier actividad de evaluación es a la vez una actividad de aprendizaje” (Currículo nivel primario, p. 50).

#### *3.4.2. Algunas estrategias para articular las Áreas del conocimiento*

El currículo plantea algunas estrategias para articular las áreas del conocimiento, con la finalidad de adecuar su ejecución orientada en el desarrollo de competencias. Es importante que para lograr la alfabetización inicial se requiere de variadas y múltiples experiencias de aprendizajes y de tiempo; por lo que es una necesidad de que todas las áreas del conocimiento puedan articularse y colaborar con el desarrollo de este proceso.

Pero, no hay procedimiento específico para la integración de los conocimientos, aunque si se puede facilitar ese proceso en cada estudiante desde la escuela, mediante estrategias de enseñanzas y de aprendizajes de las disciplinas

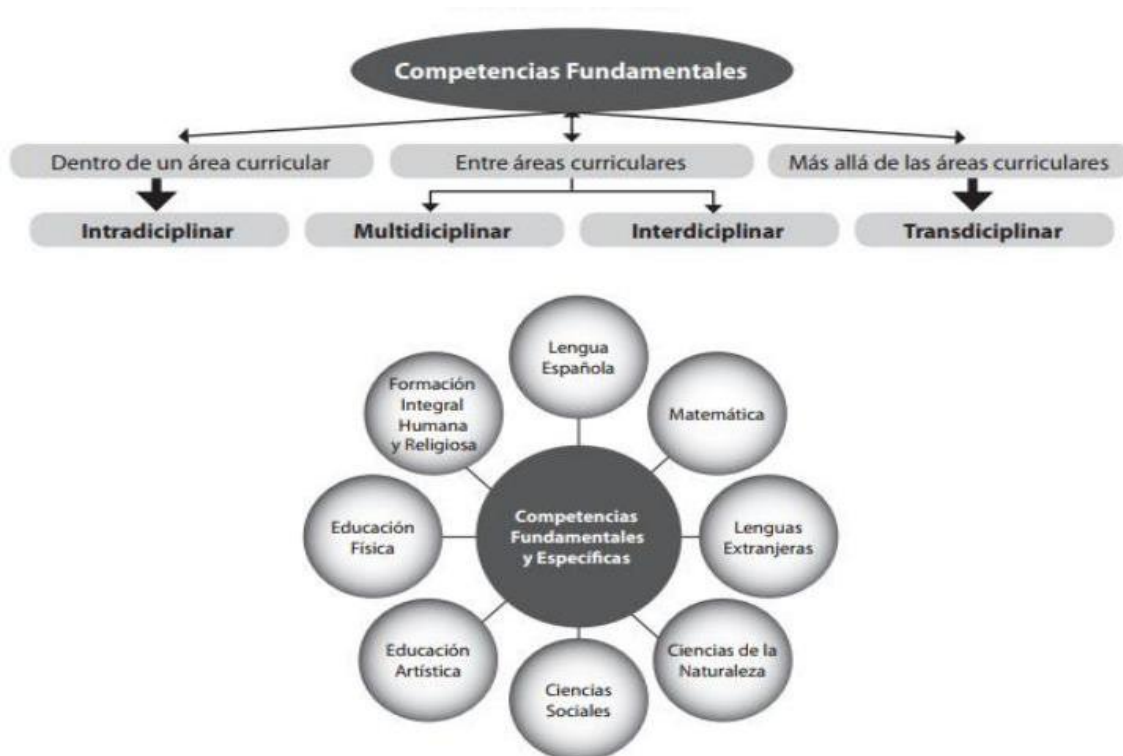
académicas. Según el currículo del Nivel Primario (2016, p. 87) la articulación de las áreas curriculares debe ser:

- **Significativa:** a partir de los intereses, realidad, problemas, curiosidades, preguntas de los estudiantes.
- **Auténtica:** las conexiones entre áreas y los contenidos deben ser lógicas y naturales.
- **Equilibrada:** debe atender de igual manera las diferentes competencias, áreas del conocimiento y contenidos, para evitar enfatizar en unos en detrimentos de otros.
- **Continua y progresiva:** proporciona a los estudiantes la oportunidad de acercarse a un mismo contenido desde diferentes situaciones de aprendizaje, promoviendo la construcción progresiva de conocimientos y una atención adecuada a la diversidad.

Por tanto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten esa articulación, deben ser la manera de planificar y organizar la propuesta educativa, y en consecuencia la intervención docente para potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. A su vez se constituyen en un medio para contribuir al desarrollo integral del alumnado, y al desarrollo de las competencias necesarias para actuar en el ámbito personal y social, posibilitando que el estudiante sepa aplicar los conocimientos habilidades, actitudes y valores adquiridos en el contexto del aula a diferentes contextos. La figura 5 muestra diferentes formas de articulación de las curriculares.

Figura 5.

*Articulación curricular de competencias*



Tomado de *Currículo nivel primario* (p.89), 2016.

Trabajar por competencias implica el desarrollo de un aprendizaje integral, funcional, contextual y básico (Bolarín, et al. 2015). Para ello, es necesario establecer coordinaciones entre las unidades curriculares, entre los diferentes elementos curriculares (Hawes y Rojas, 2012), con la finalidad de ofrecer a los estudiantes una visión en el marco del currículum como un todo, fomentando una educación global. Con el objeto de lograr la mayor eficacia se puede hablar que la labor de coordinación debe ser tanto a nivel vertical, (entre diferentes cursos del nivel primario), como horizontal, (en un mismo curso y grupo). Como manifiestan Torrego y Ruiz (2011):

A nivel vertical, la coordinación hará posible que se sigan las directrices de las instancias coordinadoras (aunque éstas deben tomar acuerdos de manera consensuada) y, a nivel horizontal, en las que el objetivo es la cooperación entre los docentes y la puesta en marcha del máximo



intercambio de información para permitir el ajuste de la docencia a las necesidades detectadas y a las finalidades marcadas (p.3).

Siguiendo los niveles de transversalidad que plantea Tobón (2013), se puede hablar de:

- Nivel pre-formal: centrada en abordar un tema relevante a nivel social en un proyecto; pues por el solo hecho de abordar un tema social relevante, ya hay un proceso de transversalidad por lo que implica considerar implícitamente varias áreas.
- Nivel receptivo: se aborda al menos una competencia fundamental junto a una competencia específica. Un proyecto de este ámbito debe tener actividades concretas relacionado con la competencia se especifica que a su vez abordan las competencias fundamentales descritas, puede haber algunos elementos de transversalidad, pero no de forma explícita.
- Nivel autónomo: centrada en dos o más asignaturas o módulos tengan un mismo proyecto en un bloque, el cual se planifica y ejecuta mediante la colaboración de los docentes de las asignaturas o módulos. Se sugiere un enfoque interdisciplinario que consiste en resolver un problema con las contribuciones conceptuales y metodológicas de varias disciplinas.
- Nivel estratégico: centrada en proyectos integrativos, que aborden varias competencias, con pérdida de límites entre las asignaturas y campos. La evaluación se hace completamente con los productos del proyecto. Se sigue un enfoque transdisciplinario, en el cual se construye un modelo teórico-metodológico integrando las contribuciones teóricas y metodológicas de varias disciplinas, con pérdida de límites entre dichas disciplinas.

Las estrategias de planificación que se plantean para favorecer la articulación e integración de las áreas son:

### *A. Unidades de aprendizaje*

De acuerdo con Coll et al. (1992) una unidad o secuencia de aprendizaje se define como un proceso completo de enseñanza y aprendizaje interdisciplinario. Para trabajar mediante las unidades de aprendizaje se precisa seguir los siguientes pasos:

- a) Seleccionar una unidad de aprendizaje que vertebre, oriente y contextualice el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Seleccionar las Competencias Fundamentales que se pretende fomentar con esa unidad de aprendizaje.
- c) Identificar contenidos las áreas curriculares que se puedan trabajar y por tanto, integrar en la misma unidad de aprendizaje.
- d) Seleccionar las competencias específicas, los contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales.
- e) Secuenciar los contenidos de la unidad y, por tanto, definir la duración de la misma.
- f) Diseñar las actividades en coherencia con los contenidos y competencias seleccionadas teniendo en cuenta las áreas implicadas.
- g) Identificar y/o seleccionar los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.
- h) Definir la duración de implementación de la unidad de aprendizaje

### *B. Proyectos de investigación*

El proyecto de investigación parte del interés del alumnado por investigar y conocer algo que bien desconoce, o que manifiesta interés de aumentar su nivel de conocimiento. El docente, por tanto, debe crear las condiciones para que el alumnado en su búsqueda guiada logre las respuestas de manera grupal y colaborativa. El proceso incluye:

- a) Identificación de un interés hacia una situación, objeto o hecho ¿qué saben los niños?
- b) Formula preguntas sobre el mismo, elabora de hipótesis sobre las preguntas planteadas y establece conexión con las competencias ¿qué quieren saber los niños?
- c) Observación, búsqueda y análisis de información, consulta con expertos ¿Cómo vamos a aprender?
- d) Propone actividades que permitan al alumnado responder a las situaciones planteadas, o probar hipótesis.
- e) Selecciona los recursos necesarios para la búsqueda de respuestas
- f) Diseña actividades que permitan la comprobación de las hipótesis, elaboración de conclusiones y presentación de las mismas ¿Qué han aprendido?

Para la selección de las temáticas de los proyectos cabe tener en consideración los siguientes aspectos:

- Conexión con las experiencias del alumnado, por tanto, las temáticas deben ser relevantes, concretas y reales.
- La temática debe permitir el desarrollo de las Competencias Fundamentales y específicas, por ello, debe ser amplia para que se pueda tratar desde las diferentes áreas.
- Las temáticas deben suscitar el interés y la motivación del alumnado por la indagación.

### C. *Proyectos participativos de aula*

Estos proyectos se basan en la construcción colectiva de aprendizajes y parten de una problemática suscitada en un grupo de estudiantes cuya resolución y su impacto trasciende a la escuela, mediante el diálogo directo con el contexto de su escuela y de la comunidad para identificar necesidades, generando procesos de cambio para mejorarlo.

Favorecen el trabajo en equipo, la práctica reflexiva, la toma de decisiones participativas, la búsqueda de consenso, la solución de problemas y la creatividad. Con estas herramientas de planificación, el estudiantado del Segundo Ciclo del Nivel Primario conoce mejor su contexto, las necesidades de su comunidad, las instituciones estatales y de gobierno, desarrollando así la conciencia de sus derechos y deberes como ciudadanos.

A la hora de elaborar Proyectos Participativos de Aula, se debe considerar:

- Inclusión en la propuesta curricular de PEC como una estrategia para desarrollar los contenidos de las áreas del conocimiento y concretar el Diseño Curricular vigente.
- El alumnado es protagonista de su propio aprendizaje y el docente es un guía, también puede participar de manera articulada y diferenciada: padres y madres, maestros y maestras y la comunidad educativa en general.

Pasos para la elaboración de Proyecto Participativo de Aula:

- Diagnóstico del contexto donde está ubicada la escuela, identificando las problemáticas principales que les están afectando. Hacen énfasis en el qué, porqué y para qué, y están relacionadas con el conocimiento de las diversas áreas. Implican la capacidad de preguntarse por los hechos, situaciones, personas, y de buscar respuestas a las problemáticas, a los conflictos que ocurren entre personas, grupos, países desde una perspectiva transformadora.
- Priorización de los problemas o situaciones que más les afecten.

- Selección y formulación del problema a investigar.
- Nombre del proyecto, en clave propositiva, de compromiso individual y colectivo, especificando la transformación que requiere el problema, el cambio al que se aspira y debe incluir a todas las personas que son afectadas por el problema.
- Justificación de la importancia del problema seleccionado. Se describe lo que se conoce del problema, a quién o quiénes afecta, lo que se desea conocer y los cambios deseables.
- Diseño de situaciones de aprendizaje partiendo del problema seleccionado.
- Propósitos del Proyecto Participativo de Aula que deben incluir las Competencias Fundamentales del currículo que se verán reflejadas las tres dimensiones de la educación crítica (científica, valorativa, y política y organizativa).
- Preguntas problematizadoras que deben dar lugar a abordar del problema desde diferentes áreas del conocimiento, estas pueden hacerse tanto al problema como al nombre del proyecto.

#### *D. Proyectos de intervención de aula*

Los proyectos de intervención de aula son aquellos que asumen un grupo específico de estudiantes y docentes para abordar una temática que implica concierne a ese grupo y no necesariamente a otros miembros de la comunidad educativa en un momento determinado. Generalmente son problemas que trascienden las áreas curriculares, por lo cual son transdisciplinarios y pueden ser abordados tomando en cuenta las diferentes Competencias Fundamentales y específicas, así como varias áreas curriculares

Para la elaboración del proyecto es necesario tener en consideración los siguientes aspectos:

- Delimitar, definir y establecer los antecedentes del problema.
- Establecer la importancia del problema para el grupo
- Selección de los participantes y asignación de tareas.
- Identificación de las competencias que se abordarán en este proyecto.
- Identificar y diseñar actividades de aprendizaje, así como la duración del mismo y los recursos necesarios.
- Establecer actividades evaluadoras del desempeño del alumnado

### *E. Eje temático*

Un eje es una línea imaginaria alrededor de la cual giran unos componentes o elementos interrelacionados, cuya asociación genera una estructura. En este rediseño curricular se asume el eje temático como un tema concreto y de interés, alrededor del cual giran dos o más áreas de conocimiento. Los ejes temáticos son temas abarcadores que pueden ser abordados. El eje temático se puede abordar de manera interdisciplinar, desde varias áreas curriculares permitiendo una integración significativa, es decir, se identificarán saberes comunes, y de manera integrada y simultánea se trabajará en más de un área curricular. indagación con una perspectiva de integración de los conocimientos.

El eje temático articula el qué, el cómo y el para qué de las acciones. Parte de una realidad concreta (una necesidad, un problema, un hecho o una situación), alrededor de la cual gira el trabajo de más de un área del conocimiento, en una perspectiva de proceso que impulsa la investigación, organiza el trabajo y genera cambios concretos, acciones de compromiso y elaboración de alternativas.

Identificar las áreas que se pueden integrar. Es importante aclarar que no siempre se podrán integrar todas las áreas curriculares:

- Identificar y seleccionar las competencias de las distintas áreas vinculadas con el eje temático.
- Establecer los niveles de logro
- Selección y secuenciación de las actividades tomando en consideración los niveles de dificultad.
- Selección de recursos para su implementación y establecer la duración del eje

Un eje temático válido y pertinente debe tener las siguientes características:

- a. Abarcar más un área curricular, posibilitando la interrelación de las competencias y contenidos de forma lógica y coherente.
- b. Facilidad para conectar con el contexto,
- c. Interesante y accesible para los y las estudiantes, usando los conocimientos previos, inquietudes y curiosidad de los y las estudiantes.
- d. La motivación de la docente quién debe motivar, a su vez, al alumnado.

En consonancia con las estrategias de planificación se plantea la distribución de tiempo en las distintas áreas del conocimiento de una manera flexible, adaptado a las necesidades de cada centro educativo, grado y nivel, y que permite organizar el tiempo tomando en consideración las características de los niños y el momento de desarrollo que se encuentran; a la vez que permite organizar el tiempo en secuencias, en progresiones diferentes, tomando en consideración las competencias a trabajar, la naturaleza de la experiencia educativa en las que participan los estudiantes. La carga horaria es de 40 horas semanales y responde, por tanto, a las particularidades de los proyectos de trabajo y a las condiciones del contexto en que estos se desarrollan tal y como se muestra en las tablas 3 y 4.

Tabla 3.

*Distribución de tiempo en el nivel primario jornada extendida*

ÁREAS/GRADOS	PRIMER CICLO		
	1ero.	2do.	3ero.
Lengua Española	9	9	9
Matemáticas	9	9	9
Ciencias Sociales	5	5	5
Ciencias de la Naturaleza	5	5	5
Formación Integral Humana y Religiosa	2	2	2
Educación Física	3	3	3
Educación Artística	3	3	3
Cursos Optativos	4	4	4
<b>Total, de horas/semanas</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>

Fuente: Currículo del Nivel Primario (2016, p. 96-97)

Tabla 4.

*Distribución del tiempo en las escuelas de jornada regular*

ÁREAS/GRADOS	PRIMER CICLO		
	1ero.	2do.	3ero.
Lengua Española	6	6	6
Matemáticas	6	6	6
Ciencias Sociales	3	3	3
Ciencias de la Naturaleza	3	3	3
Formación Integral Humana y Religiosa	1	1	1
Educación Física	3	3	3
Educación Artística	3	3	3
<b>Total, de horas/semanas</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Fuente: Currículo del Nivel Primario (2016, p. 96-97)



## **SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO**



## **Capítulo 4: Objetivos y metodología de la Investigación**



## **INTRODUCCIÓN**

Con el fin de sistematizar el procedimiento a seguir en la investigación este capítulo se organiza en torno a varios apartados. En el primero de ellos, se presenta el problema y justificación de la investigación, delimitando el objeto de estudio. En el segundo apartado se recogen el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. En el tercer apartado se presenta el caso, eje central de estudio. Y, en el apartado cuarto, para cerrar este capítulo se muestra el método, para ello se aporta información relacionada con el diseño, los participantes, instrumentos y procedimiento de la recogida de la información, así como los instrumentos utilizados para el análisis de datos.

### **4.1. Planteamiento de la investigación**

Tal y como se ha planteado en el capítulo 3, la República Dominicana la preocupación existente a nivel nacional por los resultados deficientes que muestran los estudiantes al ser evaluados en las pruebas nacionales y las evaluaciones diagnósticas, que se realizan al finalizar el primer y segundo ciclo del nivel primario ha generado preocupación sobre la baja calidad de los aprendizajes mostrados por los alumnos en este nivel, que unido a las demandas, retos y desafíos sociales ha puesto en marcha cambios en el sistema educativo que implican sustanciales cambios en el currículo. Por ello, analizar qué está ocurriendo en las aulas en la implementación de este nuevo currículum es la elección como problema de investigación en este trabajo. Esta elección responde a un interés profesional dirigido a la optimización de la práctica educativa., ello unido a la inquietud generada en la implementación del nuevo currículo se busca reflexionar a partir de lo acontecido en las aulas para buscar una alternativa que mejore estos indicadores de calidad en los procesos.

Para ello, es necesario que el docente conozca y comprenda la realidad de su contexto, reflexione, tome decisiones y actúe. Se trata, por tanto, de visualizar cuál es el conocimiento que poseen los docentes sobre el currículo vigente del nivel primario, como lo interpretan y cuál es su actitud al desarrollar sus prácticas de aula, con la finalidad de contribuir a que los docentes analicen, conozcan, las informaciones pertinentes que ofrece el currículo del nivel, para que puedan realizar una práctica eficaz en sus aulas, garantizando con la aplicación de estrategias puntuales, la calidad de los aprendizajes de los alumnos con una ejecución secuenciada de actividades, evaluación y utilización de recursos que impacten de manera positiva el desarrollo cognitivo de los estudiantes, garantizando el perfil de egreso planteado en el Diseño Curricular por Competencias del Nivel.

En definitiva, se trata de conocer las prácticas para transformarlas o mejorarlas desde una mirada profunda a través del aprendizaje desde la experiencia.

## **4.2. Objetivos de la investigación**

Para dar respuesta a la investigación se formula el objetivo general y los objetivos específicos que constituyen el eje vertebrador de este trabajo.

### *4.2.1. Objetivo general*

El objetivo general de este trabajo es analizar el conocimiento y la percepción que poseen los maestros del nivel primario del currículo por competencias en República Dominicana y conocer la actitud que muestran al aplicarlo en sus prácticas de aula en la Escuela Profesora Ana Victoria Ortega, Distrito Educativo 06-05, La Vega Republica Dominicana.

#### **4.2.2. Objetivos específicos**

Este objetivo general se desarrolla a través de los siguientes objetivos específicos:

- a) Determinar el conocimiento previo que poseen los docentes del currículo por competencias del nivel primario.
- b) Conocer la valoración que hacen los docentes del currículo por competencias del nivel primario.
- c) Describir los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes en el aula.
- d) Identificar las estrategias de planificación que utilizan los docentes en sus prácticas de aulas.
- e) Establecer fortalezas y debilidades de los docentes para aplicar currículo.

### **4.3. Presentación del caso**

Esta investigación ha sido diseñada como estudio de caso, porque en su proceso busca indagar de forma sistemática y profunda casos de un fenómeno, de una entidad educativa de manera única, con la finalidad de comprender en profundidad la realidad sin desaprovechar su complejidad. Ya que, el diseño de estudio de casos consiste según Paniagua-Machicao y Condori-Ojeda, (2018):

En el análisis detallado de entidades sociales y educativas únicas que no sean categorías abstractas, es decir, es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, único, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Por ejemplo, se considera los casos siguientes: un aula, un estudiante autista, la institución educativa y sus creencias, prácticas o interacciones, la cultura de los profesores de un área curricular, la sala de profesores, un círculo de estudios, una Asociación de Padres de Familia, y otros aspectos de la existencia humana (p.48).

El centro educativo estudiado se encuentra ubicado en el barrio de La vega, un barrio vulnerable de la parte este de la ciudad.

En cuanto a la contextualización del centro se debe destacar que fue inaugurado el 3 de mayo del 2017. Este centro es una institución educativa, de carácter público, acoge a 825 niños de nivel inicial y primario, bajo la dirección del Ministerio de Educación tiene como finalidad construir un proyecto de transformación social, tratando de llevar a todos los hombres y mujeres una formación íntegra, fortaleciendo los valores como paz, servicio, ciencia, justicia, amor, patriotismos, igualdad, cultura, entre otros. Cuenta con 42 docentes, 31 de ellos imparten docencia en el nivel primario.

En cuanto a las características del centro educativo, Profesora Ana Victoria Ortega del Distrito Educativo 06- 05 de La Vega, destacar que este tiene como misión promover una educación de calidad en colaboración con toda la comunidad educativa, formando personas capaces de lograr su desarrollo integral, cognitivo, artístico, cultural, afectivo, físico, espiritual, aportando lo mejor de sí mismo a la sociedad y de toda la comunidad educativa; su filosofía consiste en mantener como prioridad la eficiencia y eficacia en la calidad de los servicios ofrecidos por el centro educativo, a través de los cuales se sustentan su misión y visión.

En su visión busca ser una institución al servicio de la educación que garantice el desarrollo de seres humanos críticos apegados a su cultura, capacitándolo para vivir con una actitud de servicio y generosidad, permitiéndoles integrarse a la sociedad reconociendo su naturaleza humana; fomentando los valores como el Compromiso, Ciencia-Servicio- Justicia- Paz- Cultura- Patriotismo- Igualdad- Amor y Trabajo.

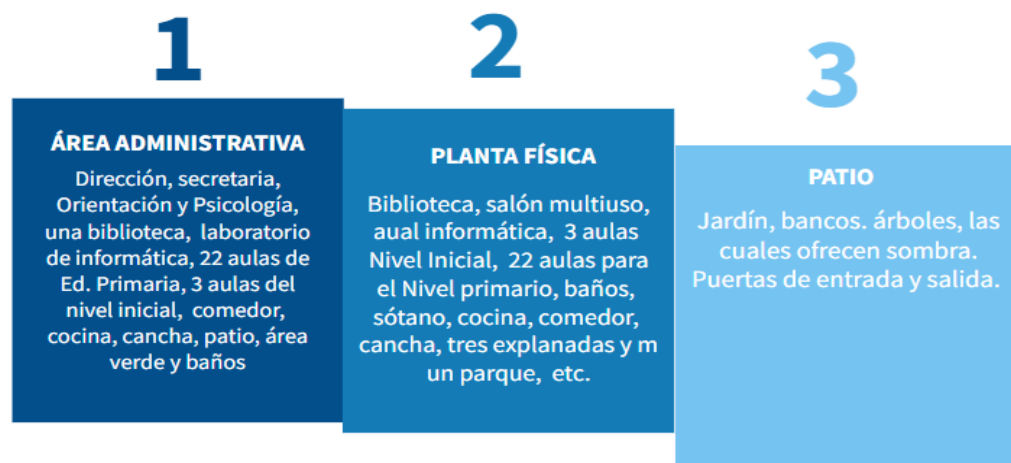
Este Centro Educativo está formado por 42 docentes incluyendo orientadora, psicóloga, coordinadora pedagógica, dinamizadora TIC, encargada del SIGER, coordinadora administrativa, directora. Un personal y de apoyo de veinte y tres empleados, mayordomo, secretaria, digitador, sereno, guardianes y conserjes. Las



instalaciones y los espacios físicos de los que dispone el centro se presentan a continuación en la Figura 6.

Figura 6.

*Instalaciones del centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega*



Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Figura 7. se presentan las características más relevantes del centro.

Figura 7.

**Características del centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega**



Fuente: elaboración propia.

## 4.4. Metodología

### 4.4.1. Diseño de la investigación

Dada la naturaleza de la información que se buscaba, y siguiendo la clasificación de Robson (2002) y Neiman y Quaranta (2006), este trabajo de investigación responde a un diseño de investigación de estudio de caso. En este sentido, Hernández-Sampieri et al., (2014) lo definen como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p.197).

Por otra parte, Gómez Núñez et al., (2020) señalan que el estudio de casos “tiene como objetivo principal estudiar una realidad o suceso educativo, ofreciendo una descripción y análisis detallado del mismo, que nos permita comprenderlo” (p.95).

Al utilizar el estudio de caso como plantean Hernández-Sampieri et al., (2014) y Gómez Núñez et al., (2020) se puede realizar en función de un individuo, una pareja, una familia, un objeto, una organización, etc.

En el caso de esta investigación se ha realizado en un centro educativo del nivel primario, de forma descriptiva e interpretativa, puesto que la finalidad de este trabajo es presentar un relato detallado del objeto de estudio, para conseguir una interpretación significativa y contextualizada de los hechos, por tanto, no se busca la generalización de la información, sino contrastar esa información con la base teórica aportada en los capítulos precedentes para apoyarla e incluso, si procede, desafiarla en la búsqueda de mejoras. En este sentido y siguiendo la tipología de Stake (2005), se trata de un estudio de casos intrínseco porque la elección del mismo no viene determinada porque sea ilustrativa de un problema, sino porque es de relevancia en sí mismo.

#### 4.4.2. Participantes

En todo trabajo de investigación científica es necesario tener presente el universo o la población en el cual se realizará el estudio, por lo cual es importante saber definir lo que significa este término, Hernández Sampieri et al., (2014) lo define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). Estos autores concretan que la muestra es “un subgrupo de la población o universo del cual se recolectan los datos y que debe ser representativos de ésta” (p.173).

En esta investigación y dado que se trata de un estudio de caso el tipo de muestreo realizado ha sido no probabilístico e intencional. La selección de la muestra ha estado orientada por las características que presenta el contexto de la investigación, pues la misma muestra homogeneidad en los participantes estudiados, o en otras palabras muestran rasgos semejantes, como plantean Hernández-Sampieri et al. (2014):

Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende del planteamiento del problema, el esquema de investigación, la homogeneidad de las unidades estudiadas y la contribución que se piensa hacer con ella. La población para estudiar posee rasgos semejantes a la del estudio replicado; en este caso, la selección de los casos se adecua a la nueva situación, pero respetando los criterios básicos (p.174).

En consecuencia, la muestra establecida, la muestra del participante y la muestra real coinciden, ya que se ha seleccionado un solo centro educativo a participar. Así pues, la muestra definitiva está compuesta por los 31 docentes de los 42 existentes (73,80%). Sin embargo, la información recabada con el instrumento de observación fue de 28 docentes, 3 de ellos no otorgaron el permiso para acceder a recoger información mediante esta herramienta, lo que supone que se ha tenido acceso a un total del 67%.

#### **4.4.3. Instrumentos de recogida de información**

La recogida de datos en una investigación es muy significativa, por lo que es importante que los instrumentos se utilicen con miramiento (Buendía et al., 1998). Atendiendo a Gómez Núñez et al (2020) dado el diseño de investigación es el estudio de casos, y teniendo en cuenta sus particularidades, se pueden utilizar diferentes instrumentos de recopilación.

Así pues, para este estudio se ha optado por el diseño, validación y utilización de la encuesta y la observación directa en el aula, como herramientas de recogida de información.

A continuación, se presentan las características de los instrumentos seleccionados en la búsqueda de respuesta a los objetivos planteados, expresando la delimitación conceptual, procedimiento de elaboración, finalidad en el contexto de la investigación y estructura.

##### **a) Encuesta**

Grasso (2006), plantea que la encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que se hacen desde la subjetividad, y al mismo tiempo obtener información de un gran número considerable de personas. Es un instrumento que permite, de forma organizada, dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, según el diseño establecido, y asegura la rigurosidad de la información obtenida para su análisis, lo que permite la toma de decisiones a partir de la información recabada.

En cuanto al cuestionario, según Fábregues et al., (2016) es “el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración, y para la recogida de los datos” (p.9), por tanto, a diferencia de la encuesta, el objetivo del cuestionario es la recopilación de información relevante.

Por lo que, teniendo en cuenta nuestro estudio y las características del mismo, se ha optado por utilizar la encuesta, ya que es una herramienta que permite recabar información para su análisis posterior y ofrecer propuestas de mejora, en su caso. Concretamente, se ha aplicado una adaptación de la propuesta elaborada por Almánzar y De los Santos (1997).

El instrumento adaptado (véase anexo1), precedido de un bloque de datos de identificación, está basado en una escala tipo Likert, formado por 31 ítems, y estructurada en dos bloques, donde el encuestado debía manifestar su nivel de acuerdo y/o desacuerdo (de 1 a 4, entre nada de acuerdo y totalmente de acuerdo) a las cuestiones planteadas.

Con el primer bloque, *nivel de conocimiento del currículo* (ítems del 1 al 15), se pretende recabar información relacionada con el conocimiento que poseen los docentes del currículo por competencias del nivel primario, para responder así al objetivo 1 planteado en esta tesis (determinar el conocimiento previo que poseen los docentes del currículo por competencias del nivel primario).

El segundo bloque, *apreciación del currículo* (ítems de 16 al 31). En este bloque los 16 ítems que lo conforman se organizaron en dos dimensiones: percepción de la transformación curricular (ítems del 16 al 26), y actitud frente al currículo (ítems del 27 al 31), destinados a dar respuesta al objetivo 2 planteado (conocer la valoración que hacen los docentes del currículo por competencias del nivel primario).

#### b) Observación de práctica de aula

Por otra parte, se ha llevado a cabo la observación que permite recolectar la información explorando y describiendo lo que ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los individuos u objetos en donde se desarrolla la investigación. Como expresa Albert (2007) mediante la observación se recolectan datos con la finalidad de explorar y describir a profundidad situaciones, sucesos, eventos e interacciones que se originan en situaciones sociales de manera activa. Permite recoger información de

manera sistemática tal y como ocurre (Ruiz Olabuénaga e Ispizua,1989). En palabras de Buendía, et al., (1998) los fenómenos son estudiados en sus contextos naturales, con un control interno mínimo y buscan la descripción más completa posible del aspecto o sujeto investigado” (p.120).

Con esta información se busca obtener una visión más amplia y profunda de la realidad que se vive en el centro estudiado con la finalidad de abordar de forma secuencial y simultánea la realidad del quehacer docente en sus aulas, para lograr mejorar y consolidar los significados de las interpretaciones sobre el quehacer docente en sus prácticas educativas.

Para la elaboración del instrumento a utilizar en la observación de una práctica de aula, se procedió a adaptar el instrumento- cuestionario de Herrera Chamorro (2011) a escala de observación, convirtiendo cada pregunta en indicador teniendo también presente los indicadores utilizados en la evaluación realizada al desempeño docente por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICI).

Este instrumento (véase anexo 2) queda configurado por un conjunto de indicadores cuya unidad de observación es la ocurrencia, es decir, la ausencia o presencia del fenómeno observado (Herrero, 1997), en la práctica del docente en el aula. Consta de 25 indicadores sobre la manera abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y 39 indicadores en relación a la planificación de las estrategias de aprendizaje: unidades de aprendizajes (7 indicadores); proyectos de intervención (12 indicadores); proyecto participativo de aula (11 indicadores) y planificación por eje temático (9 indicadores). Este instrumento está destinado a recoger información sobre los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes en el aula (objetivo 3), las estrategias de planificación que utilizan los docentes al aplicar currículo por competencias del nivel primario en sus prácticas de aulas (objetivo 4), lo que permite establecer fortalezas y debilidades de los docentes para aplicar currículo actualizado (objetivo 5).

La información recogida mediante el instrumento de observación fue completada con las narraciones de lo que acontecía en las aulas.

Finalmente, resaltar que, con la intención de mejorar tales instrumentos, fueron sometidos a un proceso de validación y mejora mediante, por un lado, una prueba piloto aplicada a 18 docentes, con características similares los maestros a los cuales se les aplicó los instrumentos definitivos, y que por su actividad educativa e investigadora se encontraban familiarizados con el tema de investigación. Y, por otro lado, mediante el juicio de expertos que “consiste en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero et al., 2013, p. 14). En este caso, se optó por 4 expertos del área de Didáctica General que valoraron el ajuste entre la teoría y lo que se quería medir en la realidad (Remeyi et al., 2005). A partir de las aportaciones de la prueba piloto y sugerencias de los expertos, se adaptaron los instrumentos de evaluación dando lugar a los definitivos.

Teniendo en cuenta las cuestiones éticas se procedió a enviar los instrumentos definitivos a la comisión de Ética de investigación de la Universidad de Murcia quien emitió un informe favorable desde el punto de vista ético de la investigación (véase anexo 3).

#### *4.4.4. Procedimiento de recogida de información*

En cuanto al procedimiento de recogida de la información se organizó en diferentes fases: en primer lugar, se contactó con el centro para informar sobre el estudio e invitarlos a participar; en un segundo momento, y a partir de los datos proporcionados en la primera visita, número de docentes, horarios, etc. se acordó días y fechas para iniciar esta etapa de la investigación, tal y como se presenta en el cronograma. La recogida de información se desarrolló en función de todos los cursos existentes del nivel primario siguiendo el cronograma que se presenta en la tabla 5. durante al año 2019, garantizando en todo momento el anonimato de la información aportada por los sujetos.



Tabla 5.

*Cronograma de recogida de datos*

Actividades	Octubre 2019	Noviembre 2019	Diciembre 2019
Explicación a los docentes del proyecto de investigación y firma de consentimiento por parte de los participantes implicados			
Organización del horario de visita a cada docente para pasar el cuestionario de la investigación			
Visita a los docentes para el llenado del cuestionario de la investigación			
Organización del horario para observar las planificaciones y las clases desarrolladas en el aula por los docentes			
Observación de las planificaciones elaboradas por los docentes y sus prácticas de aulas.			

Fuente: elaboración propia.

Los días en que se ha visitado el centro para la recogida de datos, se han organizado en función del horario establecido por los docentes, la disponibilidad del centro y de la investigadora. Es necesario resaltar que se puso en antecedentes de la investigación a los docentes se les explicó minuciosamente el objetivo de esta investigación antes de cumplimentar la encuesta.

La investigadora tratando de disminuir los sesgos, aunque tenía un instrumento con los indicadores a observar, decidió registrar todos los hechos como ocurrían en el momento del desarrollo las clases para contribuir a la fiabilidad. En todo se procuró mantener el juicio crítico y la objetividad con la finalidad de no degradar la investigación.

#### **4.4.5. Análisis de datos**

El procedimiento para el análisis de la información de los datos recogidos es de vital importancia en la interpretación y discusión teniendo en cuenta la finalidad de la investigación como lo plantean Rodríguez et al., (1996) en donde expresan que

“para poder extraer una verdadera información de los datos recogidos se necesita un proceso de organización de los mismos que facilite su posterior análisis, interpretación y discusión” (p. 308). Además, se contempla que un estudio de casos dado la diversidad de fuentes y de instrumentos, la triangulación de los datos beneficia el análisis de la realidad y la interpretación de la misma (Castro 2010).

Los datos recogidos se han analizado de dos formas atendiendo a su naturaleza. Así los datos extraídos de la encuesta fueron analizados con el programa estadístico (SPSS), a través de un informe descriptivo mediante las medidas de tendencia central y de dispersión: desviación típica, frecuencia, media y mediana. La presentación de estas informaciones se presenta en el siguiente capítulo.

Por otro lado, las aportaciones recogidas mediante el instrumento de observación se organizaron mediante narraciones donde de forma organizada, se presentan los hechos relevantes ocurridos en las aulas, y que son preponderantes para sustentar o dar respuestas a la problemática presentada en esta investigación.

## **Capítulo 5. Presentación de los resultados**



## INTRODUCCIÓN

El análisis de los resultados permite ver a profundidad los datos recolectados a través de la población estudiada, a la luz del proyecto de investigación planteado. Este apartado se estructura en dos partes, en una primera parte se presentan los datos obtenidos tras aplicar el cuestionario, a partir de una breve caracterización de los participantes en este estudio. En una segunda parte se hará alusión a los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de observación.

### 5.1. Presentación datos de la encuesta

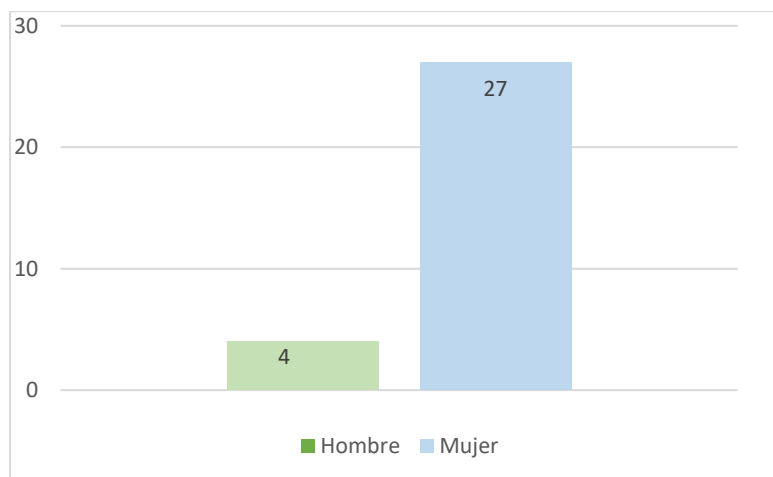
#### 5.1.1. Datos de Identificación

Teniendo en cuenta, las características del centro educativo del nivel primario, Profesora Ana Victoria Ortega, del Distrito Educativo 06-05, de la Regional 06, La Vega, los docentes que han participado en el estudio, se identifican tal y como aparece en la Figura 8.

Como se puede observar en relación con el género, destacar que la muestra de docentes participantes en esta investigación es mayoritariamente mujeres ya que suponen el 87%, mientras que los hombres son 13% del total

Figura 8.

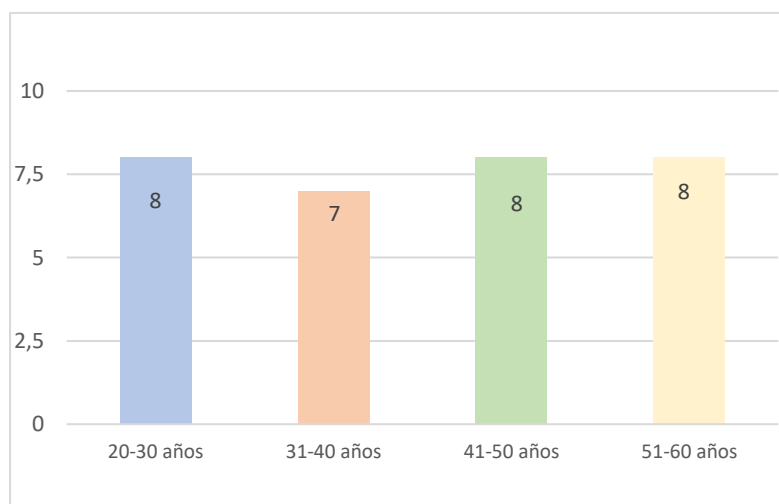
*Distribución de participantes por género*



En cuanto a las edades de los docentes, y se observa en la figura 9, indicar que el 26 % de los participantes están en el rango entre los 20-30 años, 41-50 años y 51-60 años, mientras que el 22% están en el rango 31-40 años. Como se puede deducir la muestra es muy semejante en cuanto a rangos de edad se refiere.

Figura 9.

*Distribución de participantes por edad*

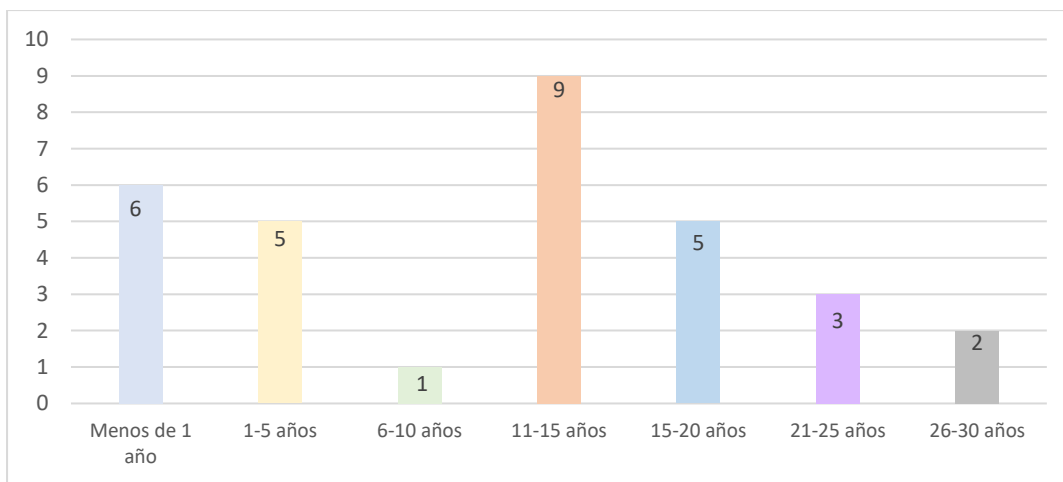


En cuanto a los datos relacionados con los años en servicio en el centro, teniendo en cuenta los resultados expuestos en la figura 10, podemos destacar que

la mayoría de los participantes 29,03% llevan prestando servicio en el centro entre 11-15 años, seguido de los que llevan menos de un año que suponen (con una diferencia considerable) el 19,3% de los participantes. Un 16 % de los sujetos están trabajando en el centro entre 1-5 años y entre 15-20 años, mientras que los que más tiempo llevan trabajando en el centro supone un porcentaje muy precario de la muestra (6,4%).

Figura 10.

*Años de servicio*

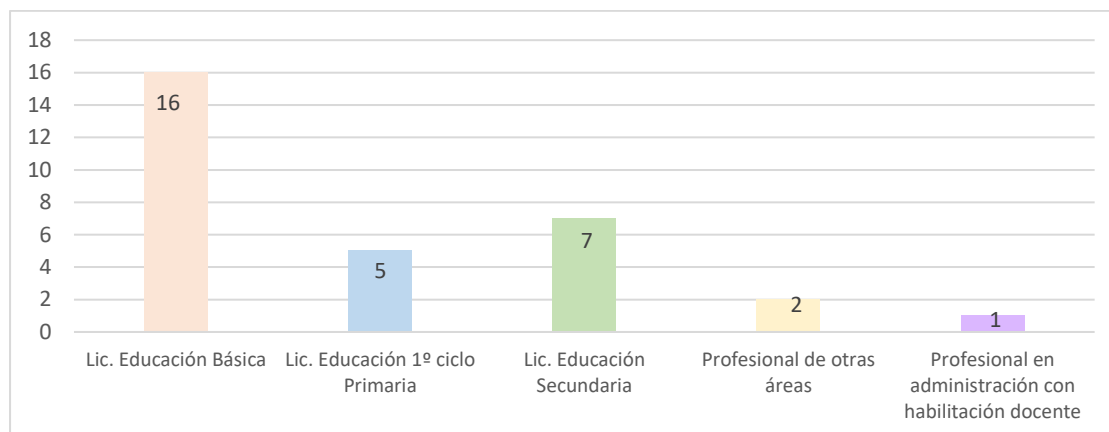


Referente a la profesionalización que posee la muestra utilizada en esta investigación refleja que existe una dispersión en cuanto al requerimiento del perfil del docente que se plantea para este nivel, tal y como se expone en la figura 11. Más concretamente, el 50,61 % (la mitad de la muestra) son Licenciados en Educación básica, seguidos de Licenciados en Educación Secundaria con un 22,58% del total de los participantes; con una diferencia considerable se sitúan los Licenciados en Educación 1º ciclo de Primaria (16%) y con porcentajes menos relevantes los profesionales de otras áreas y los profesionales en administración con habilitación docente. Lo que indica que ese centro educativo posee un alto nivel de profesionales que están apto para otras áreas del saber, no así para la alfabetización inicial de los estudiantes que se encuentran en este nivel, pues se necesitan estrategias que realmente impacten positivamente en los procesos cognitivos, metacognitivos,

afectivos y sociales que deben desarrollar los niños de este nivel, propio de sus características.

Figura 11.

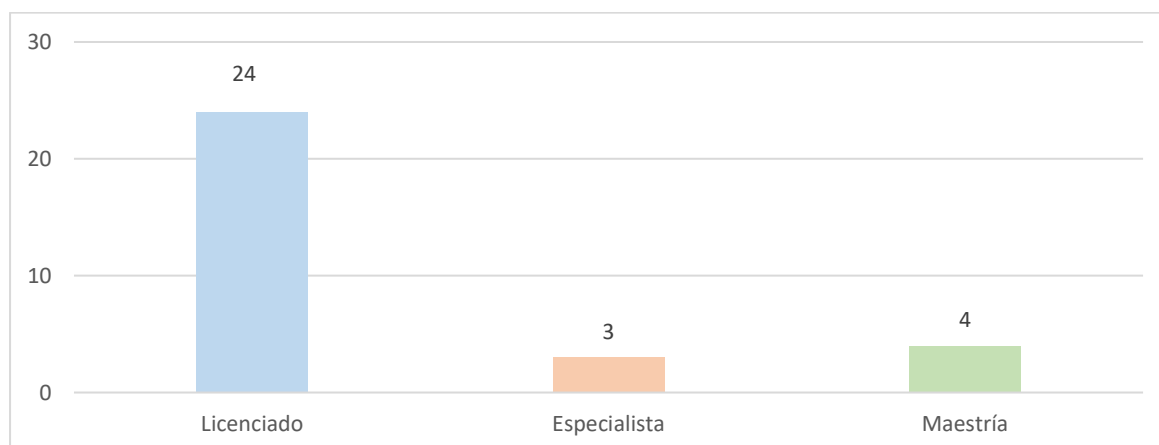
*Profesión de los participantes*



En el ámbito de ver que esta población implicada en esta investigación ha continuado capacitándose en su área de ejercicio profesional, se les ha preguntado el nivel máximo académico que han alcanzado, los datos obtenidos se exponen en la figura 12 que se expone a continuación.

Figura 12.

*Nivel académico*





Tal y como se puede comprobar, el 77,4% de los participantes alcanzan el nivel académico de Licenciado, mientras que el 13% tienen la maestría y únicamente, el 9,6% son especialista, lo que significa que el un elevado porcentaje de los docentes se han quedado en la formación inicial alcanzada, mientras que un pequeño porcentaje de la población se ha preparado académica a nivel de especialidad.

Estos datos expuestos recogidos en el estudio de campo pueden incidir de manera directa en los resultados del análisis que se presentará a continuación en función del nivel de conocimientos, percepción y valoración que poseen los docentes sobre el currículo por competencias que implementan en sus prácticas pedagógicas, bajo los lineamientos del Ministerio de Educación a través del nivel primario.

### *5.1.2. Nivel de conocimiento del currículo*

Realizada la recopilación de los datos a través de la encuesta con escala de Likert, a continuación, se exponen los resultados más destacados por dimensiones, tal y como se aborda la información en el cuestionario. Los datos se presentan en porcentajes agregados, combinando y agrupando las valoraciones 3 y 4, considerando que el porcentaje resultante refleja el grado de acuerdo. Por otro lado, se agrupan las valoraciones 1 y 2 entendiendo que el porcentaje resultante refleja el grado de desacuerdo.

En el primer nivel se refleja datos relacionados con el conocimiento que tienen los docentes sobre el currículo por competencias planteado por el Ministerio de Educación para el nivel primario, su apreciación y actitud sobre el mismo; en un segundo apartado se visualizará los indicadores reflejados en sus prácticas de aulas, mediante la observación de las clases y un tercer elemento es los indicadores que reflejan en sus planificaciones a ejecutar su quehacer en el aula.

Comenzamos con los resultados obtenidos en la primera dimensión relacionada con el nivel de conocimiento del currículo.

Tabla 6.

**Acuerdo y desacuerdo del nivel de conocimiento del currículo**

Nivel conocimiento currículo	% de acuerdo	% de desacuerdo	% No responde
1- El currículo diseñado por el Ministerio de Educación se nutre de las informaciones básicas que le proporciona al menos una de las siguientes áreas: la sociología, antropología, análisis psicológico, epistemológico y pedagógico	90.4	6.5	3.1
2- El diseño curricular te sirve de base para la planificación de tus clases.	100		
3- El diseño curricular recoge algún o algunos de los siguientes elementos: las finalidades, principios, leyes y funciones que debes desempeñar.	83.9	6.4	9.7
4- El diseño curricular contempla alguna o algunas de las capacidades humanas como: las cognitivas, motrices, afectivas, relaciones interpersonales y actuación social.	90.3	3.2	6.5
5-El diseño curricular recoge las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente.	93.6	6.4	
6- La fundamentación básica del currículo está en el enfoque o en los enfoques histórico cultural, sociocrítico y, el enfoque por competencias.	96.7		3.2
7- Las competencias hacen referencias explícitas a los contenidos que conjugan las áreas curriculares.	93.5	3.2	3.2
8-Las competencias específicas favorecen los aprendizajes que los alumnos deben adquirir con los contenidos y naturaleza de los mismos.	93.6	3.2	3.2
9- Los contenidos en el currículo son mediadores de aprendizajes significativos.	90.3	6.5	3.2
10 a- Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos conceptuales.	96.8	3.2	
10 b- Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos procedimentales.	93.5	6.5	
10 c-Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos actitudinales.	90.3	9.7	
11- Los indicadores en el currículo señalan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos.	100		
12-El currículo del nivel primario contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad.	90.3	6.5	3.2
13-En el currículo prevé mediante las evaluaciones acciones que ayuden pedagógicamente a las necesidades y características de los alumnos	69	3.4	27.6

Tal y como se puede apreciar en la tabla 6, es interesante lo que se observa, puesto el 90% de los docentes ven el currículo diseñado por el Ministerio de Educación del nivel primario, nutrirse de las informaciones básicas que le proporciona al menos una de las siguientes áreas: la sociología, antropología, análisis psicológico,

epistemológico y pedagógico, aunque es necesario comentar que un 7% ha expresado estar parcialmente en desacuerdo y un 3%, prefirió no contestar.

Por otra parte, el 100% de los implicados en esta investigación opinan que el diseño curricular les sirve de base para planificar sus clases, siendo este un aspecto importante a destacar.

En cuanto al diseño curricular y a los elementos como son los principios, leyes, fines, funciones que deben desempeñar, podemos constatar que el 84% de la población implicada en la investigación está de acuerdo en que el diseño curricular recoge algún o algunos elementos, como las finalidades, principios, leyes, y funciones que deben desempeñar como docentes.

Como se ha escrito en un capítulo anterior, el diseño curricular recoge algunos elementos los cuales sustentan la educación dominicana; el perfil del docente, el cual está enfocado desde su formación, estatuto y carrera docente, desde la perspectiva del estudiante y su aprendizaje, el contenido curricular y la planificación. Se visualiza la estructura académica existente y los aspectos básicos del sistema educativo; contemplando el modelo educativo que se está implementando basado en competencias.

En este sentido, es importante mencionar que el 90% de los docentes están de acuerdo en que en el currículo se contemplan algunas de las capacidades humanas como son las cognitivas, motrices, afectivas, relaciones interpersonales y actuación social. Del mismo modo, el 93% de los docentes expresa que recoge las capacidades que los alumnos deben adquirir en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente.

Tal y como se observa, en la tabla 6, el 93% de la población implicada en esta investigación, responde que el diseño curricular recoge las capacidades que los alumnos deben adquirir al finalizar el ciclo correspondiente, en cada área curricular. Cabe destacar, que el 97% de los sujetos considera que este currículo posee su fundamentación básica los enfoques histórico cultural, sociocrítico, y el enfoque por competencias. Y el 94% confirma que se hacen referencias explícitas a los contenidos que conjugan las diferentes áreas curriculares y continúan expresando estar de

acuerdo con que las competencias específicas favorecen los aprendizajes que los alumnos deben adquirir con los contenidos y naturaleza de estos.

De la población participante en este estudio, el 90%, afirma estar de acuerdo con que los contenidos en el currículo son mediadores de aprendizajes significativos. Mientras que el 97% expresa estar de acuerdo con que los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos conceptuales.

En este ámbito el 94%, dice estar de acuerdo que los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos procedimentales y el 90%, plantean estar de acuerdo con que los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos actitudinales, resaltando que 10%, opina que está en desacuerdo con ese planteamiento. Sin embargo, el 100% de los implicados en esta investigación valoran estar de acuerdo con que los indicadores en el currículo señalan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos; aunque no a través de aprendizajes significativos.

Otro elemento importante de señalar es que el 90% de los encuestados, manifiestan que el currículo del nivel primario contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad, aunque existe un 7% de los participantes que está en desacuerdo con esta afirmación. Es interesante lo que ocurre en este ítem, pues se observa que el 7% de los docentes entienden que el currículo del nivel primario no contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad.

Finalmente, el 69% de los docentes dicen estar de acuerdo en que, en el currículo se prevé mediante evaluaciones acciones que ayudan pedagógicamente a las necesidades y características de los alumnos. Sin embargo, hemos de destacar que 7 de los docentes (27.6% de los participantes), no cumplieron este ítem.

Con las respuestas dadas en estos dos últimos ítems, referentes a la diversidad e inclusión; se puede inferir que existen docentes que ignoran este lineamiento de las políticas educativas, planteada en el currículo en este ámbito, por lo que sería interesante saber la razón por la cual se da este acontecimiento que puede ser objeto de estudio posteriormente. A continuación, se exponen los análisis

realizados a cada ítem tomando como referencia la moda, media y desviación estándar.

Tabla 7.

**Medidas de tendencia central y dispersión sobre el nivel de conocimiento del currículo**

Nivel conocimiento currículo	Moda	Media	Desviación estándar
1- El currículo diseñado por el Ministerio de Educación se nutre de las informaciones básicas que le proporciona al menos una de las siguientes áreas: la sociología, antropología, análisis psicológico, epistemológico y pedagógico	4	3.58	0.672
2- El diseño curricular te sirve de base para la planificación de tus clases.	4	4	0
3- El diseño curricular recoge algún o algunos de los siguientes elementos: las finalidades, principios, leyes y funciones que debes desempeñar.	4	3.61	0.844
4- El diseño curricular contempla alguna o algunas de las capacidades humanas como: las cognitivas, motrices, afectivas, relaciones interpersonales y actuación social.	4	3.84	0.688
5-El diseño curricular recoge las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente.	4	3.74	0.682
6- La fundamentación básica del currículo está en el enfoque o en los enfoques histórico cultural, sociocrítico y, el enfoque por competencias.	4	3.87	0.428
7- Las competencias hacen referencias explícitas a los contenidos que conjugan las áreas curriculares.	4	3.65	0.709
8-Las competencias específicas favorecen los aprendizajes que los alumnos deben adquirir con los contenidos y naturaleza de los mismos.	4	3.87	0.499
9- Los contenidos en el currículo son mediadores de aprendizajes significativos.	4	3.81	0.601
10 a- Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos conceptuales.	4	3.77	0.497
10 b- Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos procedimentales.	4	3.45	0.810
10 c-Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos actitudinales.	4	3.58	0.848
11- Los indicadores en el currículo señalan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos.	4	3.94	0.250
12-El currículo del nivel primario contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad.	4	3.74	0.815
13-En el currículo prevé mediante las evaluaciones acciones que ayuden pedagógicamente a las necesidades y características de los alumnos	4	4	0.802

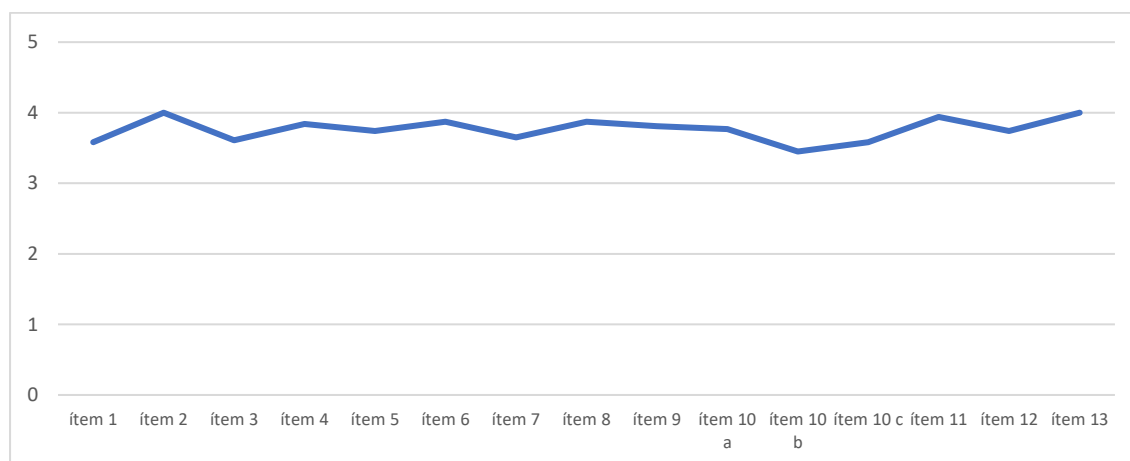
Tal y como queda recogido en la tabla anterior la moda en las valoraciones de los participantes se sitúa en el valor 4, es decir están totalmente de acuerdo con los

enunciados planteados en esta dimensión del cuestionario. En cuanto a la media podemos decir que sigue una misma tónica en casi todos los ítems situándose por encima del valor 3, más concretamente está mejor valorada en los ítems 4 (*El diseño curricular contempla alguna o algunas de las capacidades humanas como: las cognitivas, motrices, afectivas, relaciones interpersonales y actuación social*), ítem 6 (*La fundamentación básica del currículo está en el enfoque o en los enfoques histórico cultural, sociocrítico y, el enfoque por competencias*), ítem 8 (*Las competencias específicas favorecen los aprendizajes que los alumnos deben adquirir con los contenidos y naturaleza de los mismos*) y el ítem 11 (*Los indicadores en el currículo señalan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos*) tal y como queda reflejado en la tabla 7.

Si observamos la figura 13 no existen una gran variación en la media de los ítems de este bloque, por lo que podemos confirmar que existe un acuerdo en las valoraciones aportadas por los sujetos.

Figura 13.

*Media del nivel de conocimiento del currículo por parte del profesorado*



Si prestamos atención a los datos expuestos en la tabla 7 concretamente en el ítem 1.- el currículo diseñado por el Ministerio de Educación se nutre de las informaciones básicas que le proporciona al menos una de las siguientes áreas: la sociología, antropología, análisis psicológico, epistemológico y pedagógico, podemos destacar que la opción elegida mayoritariamente ha sido “estar totalmente de acuerdo

con la afirmación planteada”. Y al mismo tiempo por estar estos los datos concentrados en la opción promedio y existir un segundo bloque en la opción inmediatamente antes del promedio, lo que es un poco más de la mitad de la media, hace que se refleje una desviación típica de 0.672, lo que permite reconocer el poder de la media igual que el nivel de dispersión alrededor de la misma.

En cuanto al diseño curricular como base para la planificación de las clases, acorde los datos obtenidos, al ser aplicadas las medidas de tendencia central media, moda y desviación estándar, los encuestados han hecho una elección única, seleccionando toda la respuesta de totalmente de acuerdo y, lógicamente, por ser una respuesta única no hay dispersión en la respuesta.

Entienden que el diseño curricular recoge algún o algunos de los siguientes elementos: las finalidades, principios, leyes y funciones que debes desempeñar; partiendo de los datos obtenidos, al ser aplicadas las medidas de tendencia central media, mediana; y moda, se ha visto que la opción mayormente elegida fue “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”. Se percibe una concentración de datos distribuido altamente en la media, pero con una distribución en otras opciones, básicamente eligiendo la media y la opción próxima a la media, por lo que al estar los datos concentrados en la opción promedio y un segundo bloque en la opción inmediatamente antes del promedio, teniendo una desviación típica inferior a 0.844, lo que implica una dispersión, en este caso es inexistente, pues se refiere a aquellos participantes que eligieron la opción ninguna.

Su parecer en cuanto a si el diseño curricular contempla alguna o algunas de las capacidades humanas como: las cognitivas, motrices, afectivas, relaciones interpersonales y actuación social y considerando los datos obtenidos se ha constatado que la opción mayormente elegida “fue estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”. Para el caso de la media sigue siendo la opción 4 con una cierta inclinación a la opción 3, la cual se evidencia con la desviación típica de 0.688, reforzando la opción y poder de la media y la moda.

En cuanto a si el diseño curricular recoge las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente, se puede confirmar que las respuestas dadas se concentran en la opción “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”. Con una desviación típica de 0.682, que evidencia una ligera dispersión de los datos con relación a la opción 3 “estar moderadamente de acuerdo”.

Respecto a la fundamentación básica del currículo está en el enfoque o en los enfoques histórico cultural, socio crítico y, el enfoque por competencias la opción mayormente elegida fue “de estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”. Al estar los datos concentrados en la opción promedio y un segundo bloque en la opción inmediatamente antes del promedio, se observa una desviación típica inferior a 0.500, lo que refuerza el poder de la media.

En el ítem sobre las competencias y su referencia explícita a los contenidos que conjugan las áreas curriculares, la respuesta mayoritaria fue la “de estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”. Además, en relación a contribución de las competencias específicas a los aprendizajes que los alumnos deben adquirir, las respuestas dadas revelan una tendencia central que dan una media definida de forma absoluta, apoyada en la mediana y la moda, en la opción “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada” con una desviación estándar menor a 0.500.

A su vez consideran que los contenidos en el currículo son mediadores de aprendizajes significativos, destacar que la opción más elegida fue la de “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada” con una desviación estándar se situada en el 0.601. Y, de forma mayoritaria “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”, con una desviación típica o de dispersión de datos de 0.497 valoran que los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos conceptuales. Al igual que consideran que los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos procedimentales las respuestas se aproximan a la opción “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”.



Sin embargo, existe un segundo bloque con un valor relativamente alto (al lado del promedio) aunque con participaciones minoritarias de las demás opciones, esta situación hace una mayor distribución de los datos por lo que la desviación típica (0.810) aproximada al valor de 1.

Por otra parte, en cuanto a si los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos actitudinales, las respuestas más elegidas fueron la “de estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”; aunque hemos de destacar una con una desviación estándar de 0.848, lo que significa que hay mayor diversidad en las respuestas.

En referencia al ítem sobre si los indicadores en el currículo señalan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos se puede observar una concentración de los datos en dos opciones de respuesta: “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”, y una segunda opción inmediatamente después del promedio, aunque la desviación típica muy baja de 0.250.

En referencia a si el currículo del nivel primario contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad la respuesta valorada de manera mayoritaria ha sido “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”; aunque, existen valoraciones dispersas lo que incrementa el valor de la desviación típica aproximándose a 1.

Finalmente, en cuanto a si en el currículo prevé mediante las evaluaciones acciones que ayuden pedagógicamente a las necesidades y características de los alumnos, las respuestas dadas generan como información de que la opción más elegida (aunque inferior al 50%) fue la de “estar totalmente de acuerdo con la afirmación planteada” con una desviación típica de 0.802 próxima a 1.

### *5.1.3. Apreciación del currículo*

Continuamos exponiendo los resultados obtenidos en la segunda dimensión relacionada con la apreciación, tal y como se recoge en la tabla 8. Los datos se presentan en porcentajes agregados, combinando y agrupando las valoraciones 3 y 4, considerando que el porcentaje resultante refleja el grado de acuerdo. Por otro lado, se agrupan las valoraciones 1 y 2 entendiendo que el porcentaje resultante refleja el grado de desacuerdo. Y, otra columna, en la que se expone el porcentaje de participantes que no ha respondido a esta cuestión.

Tabla 8.

*Acuerdo y desacuerdo de la apreciación del currículo*

Apreciación del currículo	% de acuerdo	% de desacuerdo	% No responde
14-La transformación curricular ha sido necesaria para la mejora de la educación en nuestro país.	96.8	3.2	
15-La implementación del currículo cuenta con el apoyo del director.	67.7	29.1	3.2
16-La transformación curricular ha sido creada por el ministerio de Educación para complicar la vida del maestro.	6.4	87.2	6.4
17- Las competencias que presenta el currículo son complicadas para desarrollarlas.	35.5	64.5	
18-En la escuela existen las condiciones favorables para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en las prácticas de aulas.	84	12.8	3.2
19- He recibido la capacitación necesaria para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación.	83.9	16.1	
20-Me siento preparado para la aplicación del currículo diseñado por el Ministerio de Educación al desarrollar mis clases.	83.9	12.9	3.2
21-En este centro educativo generalmente compartimos las experiencias adquiridas en nuestras prácticas de aulas.	74.2	25.8	
22-Se me ha hecho difícil la utilización del currículo diseñado por el Ministerio de Educación en la planificación de mis prácticas de aula.	41.9	58.1	
23-La capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana (MINERD) ha sido adecuada y suficiente para aplicar el currículo diseñado por el mismo ministerio.	74.2	25.8	
24-La transformación curricular está en proceso, pero que no ha llegado a la realidad.	64.5	29.1	6.4

A continuación, se analizarán los ítems incluidos en el bloque II del cuestionario, relacionados con esta dimensión.

En este bloque lo que se busca es encontrar situaciones que permitan ver la aprehensión, impacto conductual en el proceso de seguimiento de la realidad existente en la aplicación del currículo por competencias por parte de los docentes del nivel primario en las prácticas pedagógicas. Comenzaremos con la percepción que tienen los maestros sobre la transformación curricular, para ello se analizarán 10 ítems.

Concretamente, tomando como referencia la tabla 8 podemos afirmar que el 97%, expresan estar de acuerdo con que la transformación curricular ha sido necesaria para la mejora de la educación en República Dominicana, mientras que solo un 3% considera estar parcialmente en desacuerdo.

Por otra parte, el 68% de esos docentes plantean que están de acuerdo con que el director del centro educativo ofrece apoyo en la implementación de este. Sin embargo, hemos de destacar que un 29% expresa no estar de acuerdo con este planteamiento. Este dato es importante de analizar, pues el director es el que coordina con el equipo de gestión los procesos en el ámbito del desarrollo educativo, en todos los aspectos básicos que permiten un ambiente adecuado y propicio que garantice la ejecución plena del plan educativo llevado a cabo en ese contexto escolar.

Es interesante las respuestas que han ofrecido los involucrados en esta investigación cuando se les ha preguntado que, si ellos ven que la transformación curricular ha sido elaborada por el Ministerio de educación para complicar la vida del maestro y el 87%, responden no estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 6.5%, sí manifiestan su acuerdo. Se debe dar una mirada más profunda a este dato, que, aunque se refleja un porcentaje mínimo, parece ser la razón por la cual esos docentes entienden que el currículo ha sido propuesto para complicar la vida. Aunque hemos de resaltar que también hay participantes que han preferido no responder a este ítem.

Al preguntarles a los docentes si las competencias que presenta el currículo son complicadas para desarrollarse el 64% ha respondido estar en desacuerdo con este planteamiento, mientras que el 36% expresa estar de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a si los centros educativos poseen las condiciones favorables para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en las prácticas de aulas, el 84% expresa estar de acuerdo con que son favorables, sin embargo, un 13% expresa no estar de acuerdo.

En el ámbito de la capacitación, los involucrados en esta investigación el 84%, dice haber recibido la capacitación necesaria para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de educación, aunque un 16% expresa no estar de acuerdo. Este es otro indicador que se debe ver a más profundidad, porque si este hecho se repite en la educación dominicana a nivel nacional, generaría un impacto negativo en los resultados del proceso educativo, pues el desconocimiento conlleva a la no implementación de este.

Continuando con las respuestas en el ámbito de la capacitación por parte de los docentes implicados en esta investigación, podemos destacar que el 83.9%, de los encuestados expresa sentirse preparado para la aplicación del currículo diseñado por el Ministerio de Educación al desarrollar sus clases; pero un 13% dice no estar preparado para aplicar el currículo al desarrollar sus clases.

Otro elemento visto desde esta investigación es el compartir de experiencias, al preguntarles a los docentes si, en su centro educativo, comparten las experiencias adquiridas en sus prácticas de aulas; así pues, el 74%, expresa estar de acuerdo que se comparte; mientras que el 26% manifiesta no está de acuerdo.

Al recoger las informaciones sobre si a los docentes envueltos en esta investigación se les ha hecho difícil utilizar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en la planificación de sus prácticas de aulas, observamos que el porcentaje de acuerdo y desacuerdo es muy similar. Mas concretamente, el 58%, ha respondido estar en desacuerdo con este planteamiento, mientras que el 42% expresa estar de acuerdo con esta información.

En cuanto a la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación de la República Dominicana, el 74% de esta población implicada en esta investigación, expresa que ha sido adecuada y suficiente para aplicar el currículo diseñado, mientras que el 26%, está en desacuerdo con esta afirmación.

Finalmente, el 65%, ha indicado estar de acuerdo con que la transformación curricular está en proceso, pero que realmente no ha llegado a la realidad, mientras que 29%, opinan que están en desacuerdo con esta afirmación. En este sentido, hace necesario ver las razones por las cuales estos docentes piensan que la transformación curricular no ha llegado a la realidad tangible de los centros educativos.

A continuación, se exponen los análisis realizados a cada ítem tomando como referencia la moda, media y desviación estándar.

Tabla 9.

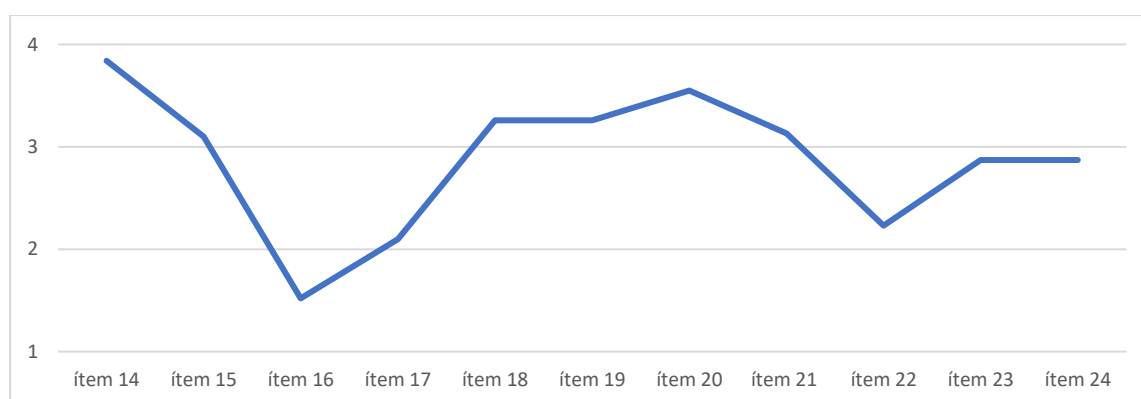
*Medidas de tendencia central y dispersión sobre la apreciación del currículo*

Apreciación del currículo	moda	media	Desviación estándar
14-La transformación curricular ha sido necesaria para la mejora de la educación en nuestro país.	4	3.84	0.454
15-La implementación del currículo cuenta con el apoyo del director.	4	3.10	1.3
16-La transformación curricular ha sido creada por el ministerio de Educación para complicar la vida del maestro.	1	1.52	1.2
17- Las competencias que presenta el currículo son complicadas para desarrollarlas.	1	2.10	1.3
18-En la escuela existen las condiciones favorables para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en las prácticas de aulas.	3	3.26	0.893
19- He recibido la capacitación necesaria para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación.	4	3.26	0.815
20-Me siento preparado para la aplicación del currículo diseñado por el Ministerio de Educación al desarrollar mis clases.	4	3.55	0.768
21-En este centro educativo generalmente compartimos las experiencias adquiridas en nuestras prácticas de aulas.	4	3.13	1.2
22-Se me ha hecho difícil la utilización del currículo diseñado por el Ministerio de Educación en la planificación de mis prácticas de aula.	1	2.23	1.3
23-La capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana (MINERD) ha sido adecuada y suficiente para aplicar el currículo diseñado por el mismo ministerio.	3	2.87	0.957
24-La transformación curricular está en proceso, pero que no ha llegado a la realidad.	3	2.87	1.1

Tal y como queda recogido en la tabla anterior existen variaciones importantes en cuanto al valor de la moda, ya que en algunos ítems se sitúa en el valor 4 (totalmente de acuerdo), mientras que existen otros ítems que su moda se ubica en el valor 3 (parcialmente de acuerdo), sin embargo y a diferencia del bloque anterior, en este observamos que hay algunos ítems que su moda se sitúa en el valor 1 (totalmente en desacuerdo). Lo mismo ocurre con la media, que existen valores dispares al igual que ocurre con la moda, como es lógico. Más concretamente, los ítems mejor valorados son: el ítem 14 (*La transformación curricular ha sido necesaria para la mejora de la educación en nuestro país*) y el ítem 20 (*Me siento preparado para la aplicación del currículo diseñado por el Ministerio de Educación al desarrollar mis clases*) tal y como queda reflejado en la tabla 9. Mientras que, los ítems que tienen una media más baja son: el ítem 16 (*La transformación curricular ha sido creada por el ministerio de Educación para complicar la vida del maestro*), el ítem 17 (*Las competencias que presenta el currículo son complicadas para desarrollarlas*) y el ítem 22 (*Se me ha hecho difícil la utilización del currículo diseñado por el Ministerio de Educación en la planificación de mis prácticas de aula*), coincidiendo con una desviación estándar superior a 1 en los tres ítems señalados, lo que nos lleva a pensar que existe más dispersión en las valoraciones que hacen los participantes tal y como se observa en la figura 14.

Figura 14.

*Media de la apreciación del currículo por parte del profesorado*



A continuación, se van a analizar los datos expuestos en la tabla 9 en la que se expone la media, moda y desviación estándar de todos los ítems de este bloque.

En cuanto a si la transformación curricular ha sido necesaria para la mejora de la educación en nuestro país se puede observar que según las respuestas obtenidas se sitúan mayoritariamente en la opción “totalmente de acuerdo con la afirmación planteada”, además podemos observar que los datos están altamente concentrados en dicha opción. Esto se corrobora con la puntuación en la desviación estándar, siendo esta inferior a 0.500, lo que refuerza el poder de la media.

Respecto al ítem relacionado con la implementación del currículo y si cuenta con el apoyo del director, las respuestas dadas tienen un nivel de dispersión amplio ya que la desviación estándar se sitúa en 1.3, esto puede estar justificado porque la moda se sitúa en el valor 4 (totalmente de acuerdo) mientras que la media tiene un valor inferior 3.10.

Cabe destacar el ítem relacionado con “la transformación curricular ha sido creada por el ministerio de Educación para complicar la vida del maestro”, puesto que las respuestas dadas tienen una concentración en la alternativa “estar totalmente en desacuerdo”, tal y como se observa en la moda (valor 1), dato que se corrobora también con la media situándose en un valor de 1.52. Sin embargo, hemos de resaltar que la desviación estándar es alta (1.208), lo que indica dispersión en las respuestas. Por lo que podemos, concluir que no existe unanimidad en las respuestas.

En cuanto a las valoraciones que realizan los participantes sobre si las competencias que presenta el currículo son complicadas para desarrollarla, podemos señalar que las respuestas dadas tienen una concentración hacia “estar totalmente en desacuerdo” (valor 1) como corrobora el valor de la moda. Sin embargo, la media asciende hasta una puntuación de 2.10. Esto puede explicar que la desviación estándar y, por tanto, la dispersión en las respuestas se ubique en la puntuación 1.300.

Por otra parte, en cuanto a si las condiciones son favorables -en las escuelas- para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación podemos constatar que la moda se sitúa en el valor 3 (parcialmente de acuerdo) acorde con el

valor de la media.26. Por otra parte, la desviación estándar es superior a 0.500, situándose en 0.893, lo que nos indica variabilidad en las respuestas de los participantes.

En referencia a si han recibido la capacitación necesaria para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación, observamos que la moda se sitúa en el valor 4 y la media en el valor 3.26, esto puede quedar justificado por la dispersión en las respuestas, ya que la desviación estándar se sitúa en 0.815.

En relación a si los maestros se sienten preparados para la aplicación del currículo diseñado por el Ministerio de Educación al desarrollar sus clases, observamos que sus valoraciones se sitúan en el valor 4 coincidiendo con la moda, mientras que la media tiene una puntuación de 3.55 y la desviación estándar se ubica en 0.768.

Al profesorado participante en este estudio se le ha preguntado acerca de si en este centro educativo generalmente comparten las experiencias adquiridas en sus prácticas de aulas, atendiendo a los resultados, observamos que la moda están en el valor 4- totalmente de acuerdo, mientras que la media tiene tendencia a bajar situándose en el 3.13, esto puede justificarse por la variación en las respuestas ya que la desviación estándar se sitúa en un valor a destacar, 1.2, muy por encima de la tendencia central.

Por otro lado, se les ha preguntado sobre si se les había resultado difícil la utilización del currículo diseñado por el Ministerio de Educación en la planificación de sus prácticas de aula, en este sentido y teniendo en cuenta las valoraciones de los participantes podemos confirmar que no están de acuerdo con esta afirmación, valorando mayoritariamente el valor 1- totalmente en desacuerdo tal y como confirma la moda. Sin embargo, podemos observar que la media asciende notablemente ya que estaría en 2.23; este valor puede ser justificado porque existe una dispersión en las respuestas en este ítem, ya que la desviación estándar se sitúa en 1.3, lo que demuestra que hay variabilidad.



En relación a si la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha sido adecuada y suficiente para aplicar el currículo diseñado por el mismo ministerio, podemos constatar que, de acuerdo con las valoraciones y experiencias del profesorado, la moda se sitúa en el valor 3 (parcialmente de acuerdo), mientras que la media desciende de manera notoria hasta el 2.87. Si observamos el valor de la desviación estándar, vemos que el nivel de dispersión se es amplio situándose en 0.957, es decir muy próxima a 1.

Finalmente, respecto a si la transformación curricular está en proceso, pero que no ha llegado a la realidad, podemos señalar que predomina entre el profesorado el estar parcialmente de acuerdo, ya que la moda está en el valor 3, mientras que la media ha descendido, esto puede quedar justificado por la dispersión que se percibe en la desviación estándar 1.176.

#### *5.1.4. Actitud frente al currículo*

A continuación, se expondrán el análisis de los resultados obtenidos relacionados con la actitud del profesorado frente al currículo. Los datos se presentan en porcentajes agregados, combinando y agrupando las valoraciones 3 y 4, considerando que el porcentaje resultante refleja el grado de acuerdo. Por otro lado, se agrupan las valoraciones 1 y 2 entendiendo que el porcentaje resultante refleja el grado de desacuerdo. Asimismo, se hace alusión a otra columna en la que se señalan los participantes que han preferido no responder a cada ítem.

Tabla 10.

#### *Acuerdo y desacuerdo de la actitud frente al currículo*

Actitud frente al currículo	% de acuerdo	% de desacuerdo	% No responde
25- Quiero desarrollar todas las competencias que me presenta el currículo actual.	87.2	6.4	6.4
26- Participo con agrado y motivación en cursos, talleres o reuniones relacionadas con el currículo.	100		

27- Me siento satisfecho cuando apporto ideas que fortalecen la aplicación del currículo.	96.8	3.2
28- Debo ocuparme de la aplicación de los lineamientos que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación para mi práctica de aula.	100	
29- Tengo autonomía para proponer en mis clases actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área del currículo diseñado por el Ministerio de Educación	96.8	3.2

Tal y como se puede observar este apartado del cuestionario está compuesto por 5 ítems en los que se profundiza en cuestiones relacionadas con la actitud del docente frente al currículo; entendiendo la actitud como una tendencia asimilada, apreciada o permitida, de una manera propicia, o de manera inapropiada por una persona, objeto o situación.

Referente a las respuestas otorgadas por los docentes participantes en esta investigación, podemos destacar, en líneas generales, los elevados porcentajes de acuerdo en este bloque del cuestionario. Más concretamente, el 100% de los participantes está de acuerdo en participar con agrado y motivación en cursos, talleres o reuniones relacionadas con el currículo y coinciden en que deben ocuparse de la aplicación de los lineamientos que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación para mi práctica de aula.

Por otra parte, los docentes consideran con un 96.8 % que están satisfechos cuando aportan ideas que fortalecen la aplicación del currículo y matizan que tienen autonomía para proponer en sus clases actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área del currículo diseñado por el Ministerio de Educación.

Con un porcentaje algo menor, 87.2%, el profesorado manifiesta tener la intención de desarrollar todas las competencias que me presenta el currículo actual.

Seguidamente, se sintetizan, en un análisis, las puntuaciones más valoradas por los maestros en cada ítem, intentando ofrecer una visión general de los datos alcanzados en este bloque.

Tabla 11.

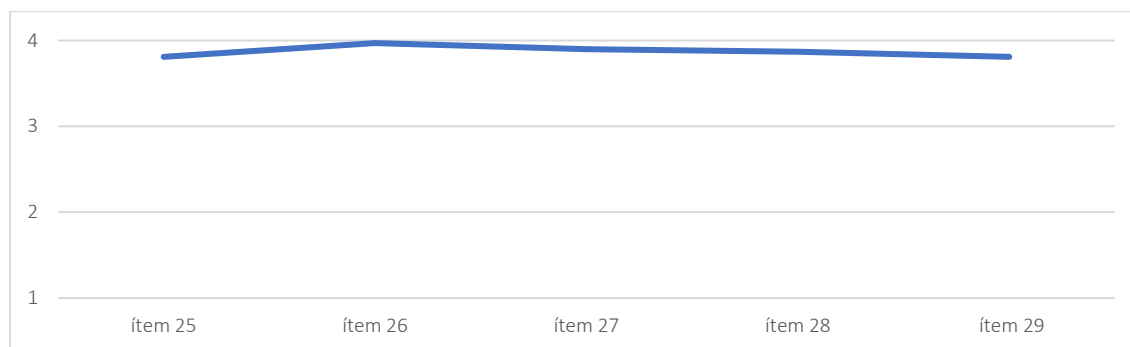
**Medidas de tendencia central y dispersión sobre la actitud frente al currículo**

Actitud frente al currículo	moda	media	Desviación estándar
25- Quiero desarrollar todas las competencias que me presenta el currículo actual.	4	3.81	0.749
26- Participo con agrado y motivación en cursos, talleres o reuniones relacionadas con el currículo.	4	3.97	0.180
27-Me siento satisfecho cuando apporto ideas que fortalecen la aplicación del currículo.	4	3.90	0.396
28- Debo ocuparme de la aplicación de los lineamientos que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación para mi práctica de aula.	4	3.87	0.341
29- Tengo autonomía para proponer en mis clases actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área del currículo diseñado por el Ministerio de Educación	4	3.81	0.601

Tal y como se observa en la tabla anterior y en la figura 15, en las valoraciones de los participantes, la moda se sitúa en el valor 4, es decir están totalmente de acuerdo con los enunciados planteados en esta dimensión del cuestionario. En este sentido, destacar que los valores de la media se sitúan en valores muy próximos al 4. Más concretamente, entre los ítems mejor valorados se encuentra: el ítem 26 (*Participo con agrado y motivación en cursos, talleres o reuniones relacionadas con el currículo*) y el ítem 27 (*Me siento satisfecho cuando apporto ideas que fortalecen la aplicación del currículo*). Aunque como se ha manifestado todos los ítems tiene valores cercanos al 4. Por otra parte, si observamos las desviaciones estándar en estos ítems no existe una gran dispersión, por lo que podemos confirmar que existe un acuerdo en las valoraciones aportadas por los sujetos.

Figura 15.

*Media de la actitud del profesorado frente al currículum*



En cuanto al ítem 25.- quiero desarrollar todas las competencias que me presenta el currículum actual, podemos señalar que, de acuerdo con las valoraciones de los docentes, la media se sitúa en el valor 4, la media tiene un valor muy próximo a la moda situándose en 3.81, lo que nos indica que existe una coincidencia en las respuestas, aunque la desviación estándar alcanza un valor de 0.749.

Por otra parte, los docentes valoran de forma muy positiva el ítem 26 (participo con agrado y motivación en cursos, talleres o reuniones relacionadas con el currículum) situando su moda en el valor 4 (totalmente de acuerdo), refutado por la media que se sitúa en el valor 3.97. Esto puede justificar el valor de la desviación típica 0.180 en la que se puede deducir que existe unanimidad en la respuesta. Lo mismo ocurre en el ítem 27 (me siento satisfecho cuando apporto ideas que fortalecen la aplicación del currículum) el profesorado ha valorado positivamente este ítem, haciendo que la moda se sitúe en el valor 4 y la media en 3.90, teniendo una desviación estándar de 0.396 (inferior a 0.500) y demostrando una centralidad en las respuestas.

Respecto a si deben ocuparse de la aplicación de los lineamientos que plantea el currículum diseñado por el Ministerio de Educación para su práctica de aula, al igual que los ítems anteriores la moda se ubica en el valor 4 y la media tiene un valor alto 3.87. Se percibe una desviación estándar de 0.341, lo que nos lleva a pensar que no existe diversidad/dispersión en las respuestas.

Finalmente, en cuanto al ítem 29 (tengo autonomía para proponer en mis clases actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área del currículo diseñado por el Ministerio de Educación) observamos que la moda se sitúa en “totalmente de acuerdo” (valor 4) y la media desciende ligeramente, esto puede estar causado por una desviación estándar mayor 0.601, provocada por una leve dispersión en las respuestas de los participantes.

## **5.2. Presentación de los datos de la Observación**

En el apartado anterior, se ha analizado algunos de los resultados más destacados alcanzados en este estudio a través del cuestionario. A continuación, se van a presentar los resultados obtenidos en la observación de la práctica de aula. Más concretamente, este instrumento recoge varios apartados, entre los que se encuentran los indicadores generales y los indicadores presentes en la planificación, dentro de los cuales se analizan las unidades de aprendizaje, los proyectos de investigación, los proyectos de intervención en las aulas, los proyectos participativos de aula, la planificación por ejes temáticos, etc.

Comenzamos exponiendo los resultados obtenidos en el bloque relacionado con los indicadores generales (compuesto por 25 ítems). Los datos se presentan en porcentajes agregados, combinando y agrupando las valoraciones 3 y 4, considerando que el porcentaje resultante refleja la presencia. Por otro lado, se agrupan las valoraciones 1 y 2 entendiendo que el porcentaje resultante refleja la ausencia del fenómeno estudiado.

Tabla 12.

*Indicadores generales contemplados en la planificación*

INDICADORES	Presencia	Ausencia
1. Domina los contenidos que enseña.	100	
2. Presenta a los alumnos los objetivos a alcanzar	75	25
3. El maestro refuerza los conocimientos previos necesarios para que comprendan los contenidos que se tratarán en esta clase.	75	25
4. Las Actividades se organizan de manera secuencial de menor a mayor dificultad en el aprendizaje de los alumnos.	75	25
5. Brinda oportunidades para que todos los alumnos demuestren lo que han aprendido.	82.1	17.9
6. Escucha con interés las intervenciones de los alumnos.	85.7	14.3
7. Vincula los contenidos tratados con la realidad social y cultural del contexto de sus alumnos.	35.7	64.3
8. Plantea actividades de aprendizaje orientadas a la búsqueda de información por parte de los alumnos.	60.7	39.3
9. Se evidencia que existen normas de convivencia en el grupo de alumnos y estas se respetan.	78.6	21.4
10. Mantiene la disciplina en el aula sin desviar la atención de las actividades de la clase.	64.3	35.7
11. Motiva a los alumnos para realizar correctamente las tareas encomendadas.	75	25
12. Utiliza de manera óptima el tiempo destinado a la clase.	71.4	28.6
13. Los recursos didácticos que utiliza son óptimos teniendo en cuenta los requerimientos metodológicos de la asignatura y el tema de la clase.	71.4	28.6
14. Relaciona los contenidos tratados con los de otras asignaturas, presentando situaciones que evidencian dicho vínculo.	39.3	60.7
15. Su dicción, tono de voz, así como su lenguaje verbal y no verbal son adecuados y comprensible para sus alumnos.	78.6	21.4
16. Realiza un adecuado tratamiento lógico de los conceptos, juicios y razonamientos planteados en la clase.	67.9	32.1
17. Se muestra accesible frente a los requerimientos de sus alumnos (responde preguntas, favorece el debate, aclara dudas, escucha diversas opiniones, etc.)	57.1	42.9
18. Proporciona suficiente tiempo al alumnado para responder los ejercicios y realizar las actividades.	100	
19. Cuando un alumno no responde correctamente una pregunta, ejercicio o actividad orientada por el docente, le brinda ayuda para que reflexione y corrija su error.	39.3	60.7
20. Utiliza los errores cometidos por los alumnos como ocasiones propicias para profundizar en el aprendizaje.	32.1	67.9
21. Promueve que los estudiantes escuchen y respeten las opiniones de los otros.	59.3	40.7
22. Las actividades planificadas y realizadas en la clase corresponden con el nivel de aprendizaje de sus alumnos.	96.4	3.6
23. Orienta ejercicios y actividades de diferentes niveles de demanda cognitiva para sus alumnos.	25	75
24. Realiza una adecuada atención a las diferencias individuales de sus alumnos, teniendo en cuenta las características psicopedagógicas, las cuales determinan su aprendizaje.	25	75
25. Realiza las actividades de cierre para evaluar el desempeño de los y las estudiantes al concluir la clase.	60.7	39.3

Tomando como referencia los datos que se muestra en la tabla 12, podemos destacar que el 100% de los participantes dominan los contenidos que enseñan y, proporcionan suficiente tiempo al alumnado para responder a los ejercicios y realizar actividades. Del mismo modo, el 96.4% los datos recogidos mediante la observación constatan que las actividades planificadas y realizadas en clase responden con el nivel de aprendizaje de sus alumnos. Así pues, remarcar que la planificación es una actividad relevante en todo el quehacer del ser humano, en el ámbito personal, familiar, profesional, esa planificación lleva a un accionar para lograr lo que se desea alcanzar.

Con un elevado porcentaje (85.7%) los docentes escuchan con interés las intervenciones de sus alumnos. El 14% restante puede parecer un porcentaje poco significativo, sin embargo, en este estudio es un elemento fundamental, pues, el currículo plantea un acompañamiento personalizado de los estudiantes, para apoyarles en los procesos de aprendizajes de manera asertiva y optima, con el objetivo de que desarrollen sus competencias, independientemente de su condición física, intelectual, emocional, afectiva, cognitiva y social, por lo que el escuchar sus intervenciones, le permite al maestro, entender las dudas, conflictos o situaciones que presentan sus alumnos en el aprendizaje que desea alcanzar en sus clases.

Por otro lado, un 82.1% brinda oportunidades para que todos los alumnos demuestren lo que han aprendido. Evidentemente, esto repercute en la calidad del aprendizaje y en la oportunidad que se le ofrece al estudiante de autoevaluarse conocer qué sabe

Entre el 78.6% y el 71.4% de los docentes utiliza de modo adecuado el tono de voz, dicción, lenguaje verbal y no verbal de manera para que sea comprensible para sus alumnos (78.6%), con el mismo porcentaje consideran que existen normas de convivencia para que el grupo de alumnos se respete.

El 75% de los profesores presentan a los alumnos los objetivos a alcanzar, refuerzan los conocimientos previos necesarios para que comprendan mejor los

contenidos que se tratarán en clase, organizan las actividades de forma secuencial y motiva a los alumnos para realizar correctamente las tareas encomendadas. En un porcentaje un poco menor (71.4%) la observación de los maestros nos evidencia el uso de manera óptima del tiempo destinado a clase, así como los recursos didácticos que utilizan teniendo en cuenta los requerimientos metodológicos de la asignatura y el tema de clase.

El 68% del profesorado realiza un tratamiento lógico de los conceptos, juicios y razonamientos planteados en clase. El 64.3% mantiene la disciplina en el aula sin desviar la atención de las actividades de clase. En torno al 60 % plantea actividades de aprendizaje orientadas a la búsqueda de información por parte de los alumnos, realiza actividades de cierre para evaluar el desempeño de los estudiantes al concluir la clase, promueve que los estudiantes escuchen u respeten las opiniones de otros y, (57.1%) consideran que se muestran accesibles frente a los requerimientos de sus alumnos.

En el apartado anterior, se ha hecho referencia a algunos ítems de la observación.

A continuación, se exponen algunos de los resultados alcanzados en el segundo bloque, de la observación, en el cual se recoge información sobre las estrategias para articular las áreas de conocimiento. Llegados a este punto es de resaltar que, de entre las estrategias señaladas en el Currículo analizado y expuestas ampliamente en el apartado 3.4.2 del marco teórico (unidades de aprendizaje, proyectos de investigación, proyectos de intervención de aulas, proyecto participativo de aula y ejes temáticos), en este centro se ha optado por el trabajo por unidades de aprendizaje. Es por ello que en este análisis solo se presentan datos relacionados sobre las unidades de aprendizaje.



Tabla 13.

*Observación sobre las unidades de aprendizaje*

Unidad de aprendizaje	Presencia	Ausencia
1. Utiliza una situación de aprendizaje que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica de aula.	46.4	53.6
2. Desde la situación de aprendizaje, identifica conceptos a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.	35.7	64.3
3. Selecciona las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales.	85.7	14.3
4. A partir de la situación de aprendizaje, identifica actividades de aprendizaje.	39.3	60.7
4. b A partir de la situación de aprendizaje, identifica actividades de evaluación que evidencian los aprendizajes de los alumnos.	32.1	67.9
5. Identifica o selecciona los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.	85.7	14.3
6. Define la duración de implementación de la unidad de aprendizaje.	71.4	28.6

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, hay un elevado porcentaje de profesores (85.7% del total de los participantes) que seleccionan las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales. Este hecho es relevante, pues las competencias específicas llevan a desarrollar las capacidades de los estudiantes, los contenidos son los mediadores para alcanzar la competencia y los indicadores de logros permiten visualizar el aprendizaje alcanzado por los alumnos durante el proceso. Sin embargo, no se debe obviar ese 14% que no lo refleja, ya que hay que analizar las razones por las cuales no las seleccionan, puesto que pueden impactar de forma negativa el quehacer educativo y, por ende, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje significativo.

Del mismo modo, el 85.7% selecciona los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado. Ahora bien, existe un 14% de los docentes que no identifica y selecciona los recursos que necesita para la implementación de su plan lo que conlleva que el desarrollo cognitivo y la motivación de esos estudiantes para el aprendizaje pueden quedar excluidos. En este sentido, se debería tener en cuenta las características específicas -en conformidad- con las intenciones que se han propuestos, las características propias personales y su contexto.

Por otro lado, un 71.4% define la duración de implementación de la unidad de aprendizaje. Sin embargo, el 29% de la población docente no define la duración de la implementación de la unidad de aprendizaje a trabajar. En este sentido, se debe hacer una breve reflexión al respecto ya que la distribución pedagógica del tiempo debe responder a las particularidades del contexto en que se desarrolla la propuesta educativa.

Por otra parte, un 60% del profesorado no parte de la situación de aprendizaje e identifica actividades de aprendizaje. El no utilizar la situación de aprendizajes, significa que, al acceder a esta estrategia, se está irrumpiendo un proceso muy importante para la organización de las actividades de forma sistemática, que imposibilitarían los aprendizajes más relevantes. Las actividades son imprescindibles en una planificación, pues al observar la planificación utilizada por los docentes al desarrollar sus clases. Además, el 68% no parte de la situación de aprendizaje para identificar las actividades de evaluación que evidencian los aprendizajes de los alumnos. Esta información permite entender que los docentes realmente no identifican de manera clara los aprendizajes que los estudiantes han alcanzado y los que les falta por lograr. Con un porcentaje similar, el 64.3% los docentes no identifican los conceptos a utilizar en el proceso de aprendizaje

Con porcentajes muy similares tanto en el grado de ausencia como de presencia del indicador observado se encuentra el ítem que hace referencia a utilizar una situación de aprendizaje que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica de aula. La no identificación de las actividades implica que los procesos de enseñanza aprendizaje se realizan de forma desorganizadas pedagógicamente y al mismo tiempo les resta la oportunidad a los estudiantes de vivir experiencias que les impacten positivamente en el logro de sus aprendizajes, por ende, experimentar actuaciones asociadas a sus aprendizajes y al desarrollo de competencias.

## **Capítulo 6. Discusión de los resultados**



## INTRODUCCIÓN

En este capítulo, y una vez expuesta la información que ofrece la encuesta y la observación, se presenta un análisis e interpretación de las respuestas contrastándolas con la información recabada en el marco teórico planteado en este trabajo de investigación, y fundamentado en el currículo por competencias planteado por el Ministerio por Educación de la República Dominicana en el nivel primario se presenta la discusión de los resultados.

Tomando como referencia el objetivo macro de este trabajo dirigido a *analizar el conocimiento y la percepción que poseen los maestros del nivel primario del currículo por competencias en República Dominicana y conocer la actitud que muestran al aplicarlo en sus prácticas de aula en la Escuela Profesora Ana Victoria Ortega*, podemos destacar que los datos recabados en esta investigación, permiten afirmar que existe realmente conocimiento por parte de los docentes del currículo por competencias del nivel primario en el contexto estudiado, pues a nivel general, las respuestas han sido casi relativamente homogéneas en este ámbito.

Sin embargo, en el ámbito de la percepción existen respuestas heterogéneas, ambivalentes que permiten advertir cierta discrepancia en la forma de distinguir y asumir el currículo del nivel y, por tanto, manifiestan una actitud que puede dificultar la implementación del nuevo modelo educativo en las aulas, siguiendo a Sthenhouse (1987) el curriculum no es solo la intención, sino que es necesaria la relación existente entre las aspiraciones y las tentativas por hacerlas operativas en la escuela.

Si bien algunos aportes pueden parecer contradictorias y se puedan percibir discrepancias entre la información recabada mediante la encuesta y la observación, se puede justificar en base a que no todos los participantes fueron observados en su qué hacer de aula, como se ha mencionado en el capítulo 4.

A continuación, se sinterizan los principales hallazgos que dan respuesta a los objetivos específicos planteados teniendo en consideración, como ya se mencionado anteriormente el marco teórico planteado.

### *6.1. Objetivo: determinar el conocimiento previo que poseen los docentes del currículo por competencias del nivel primario*

En este sentido los datos recogidos permiten afirmar que los docentes consideran que el currículo diseñado por el Ministerio de Educación del nivel primario, se nutre de las informaciones básicas que le proporciona al menos una de las siguientes áreas: la sociología, antropología, análisis psicológico, epistemológico y pedagógico. En ese mismo tenor, entienden que el diseño curricular acopia algunos elementos como las finalidades, principios, leyes y funciones que deben desempeñar como docentes, se refleja un mínimo de oposición en las respuestas de algunos de ellos. Estas informaciones básicas y elementos, por un lado, son concebidas como las aspiraciones de formación. Y por otro lado, dejan entrever que esa propuesta curricular no es neutra (Fonseca y Gamboa, 2017, Addine, 2000). Los docentes participantes perciben el diseño curricular como base para planificar sus clases, siendo este un aspecto importante a destacar, por cuanto permite ofrecer al alumnado una cultura básica y común para todos, respetando la diversidad y la heterogeneidad (Fonseca y Gamboa, 2017).

Siguiendo en esta temática respecto a la diversidad, confirman que el currículo del nivel primario contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad, pronosticada mediante evaluaciones o acciones pedagógicas que ayudan de forma didáctica a las necesidades y características de los alumnos. Es importante expresar que llama a la atención el que en este apartado de la investigación algunos docentes (7%) entienden que el currículo no contempla la diversidad y mucho menos las evalúe. Cabe destacar este dato y recordar lo que se ha planteado en el marco teórico sobre esta temática, el Sistema Educativo Dominicano dentro de sus políticas educativas tiene plasmado desarrollar los aprendizajes en todas las dimensiones del ser humano, con la finalidad de lograr un crecimiento personal y ciudadano, asumiendo desde la primera infancia ese compromiso, buscando que los niños aprendan a comprender y valorar las informaciones de manera crítica y entendiendo la diversidad de acuerdo a los ritmos de aprendizajes individuales de cada estudiante.

Se apuesta por una escuela que opte por una educación de calidad, intercultural y equitativa basada en ideas de igualdad, diversidad y justicia social (O'Shea, 2003). En este sentido, la propuesta ofrece la oportunidad de desarrollar las habilidades del alumnado a través de las vivencias de las diferentes experiencias que le ofrece el contexto, y de esta manera puedan desarrollarse como un ser humano fundamentado en el respeto, la equidad, justicia, solidaridad y honestidad de manera organizada y democrática. De estos datos se puede inferir que existen docentes que ignoran este lineamiento de las políticas educativas, planteada en el currículo en este ámbito. Y, si este hecho se repite en otros contextos, se recuerda que el estudio está focalizado en un centro educativo, las consecuencias provocadas pueden impactar a muchos estudiantes que se les podría estar negando de manera inconsciente el derecho a una educación que les permita desarrollarse como los seres humanos integrales, a partir de sus características individuales, sociales y económicas,

En relación a los elementos del currículum y su concreción, consideran que contempla algunas de las capacidades humanas como son: cognitiva, motriz, afectiva, relaciones interpersonales y actuación social, destacando que se refleja un mínimo desacuerdo con algunos de ellos. Consideran que el modelo por competencias refleja de manera explícita las competencias que el alumnado deben aprender, las capacidades que los alumnos deben mostrar en cada área curricular al finalizar el ciclo que les corresponde y hacen referencias explícitas de los contenidos que conjugan las diferentes áreas curriculares. Esta concreción de los elementos curriculares y su conocimiento por parte de los docentes para su implementación en la escuela suponen un marco de reflexión, de discusión y de toma de decisiones acerca de sus prácticas de aula teniendo como referente un marco claro y preciso, común a todo el país (Escudero, 1995).

Además, los docentes participantes en esta investigación saben que las competencias específicas favorecen los aprendizajes que los alumnos deben adquirir con los contenidos y naturaleza de estos, y que dichos contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Entendiendo que el currículo representa estructuras o procesos conceptuales, estructuras o procesos procedimentales y estructuras o

procesos actitudinales, con unos resultados esperados en los estudiantes, señalados por los indicadores de logros.

Pero es necesario manifestar que esta visión sobre el currículum no es compartida por todos los miembros del centro, si bien en menor medida hay participantes que no tienen un conocimiento convergente con este cambio, no se puede olvidar que el compromiso es una de las claves del éxito del cambio (Krichesky y Murillo, 2011)

### *6.2. Objetivo: conocer la valoración que hacen los docentes del currículo por competencias del nivel primario*

En cuanto a la valoración de los docentes del currículo por competencias del nivel primario se ha podido comprobar a través de sus respuestas que perciben necesaria la transformación curricular para la mejora de la educación en República Dominicana, aunque en algún caso manifiestan una actitud negativa frente al mismo al considerar que la transformación curricular les complica la vida. En este sentido, y en esa línea Krichesky y Murillo (2011) manifiestan que la necesidad de cambio es otra de las claves del éxito del cambio.

Ante esa actitud se considera importante realizar un inciso que permite ofrecer datos que pudieran considerarse relevantes en este punto, se refiere a la dispersión en cuanto al requerimiento del perfil del docente que se plantea para este nivel. Lo que se recoge en los datos de identificación de los participantes, de este estudio, se refiere por un lado a profesionales que en su mayoría tiene más de 11 años de servicio, que unido a la una media de edad de más de 40 años y al nivel de profesionalización de los docentes, aptos para otras áreas del saber, pero no así para la alfabetización inicial de los estudiantes que se encuentran en este nivel, nos conduce a la falta de formación y/o capacitación y, nos lleva a poder comprender, que no comparten, la realidad de este centro y la actitud contraria al cambio. Como apuntan Flamholtz y Randle (2008), docentes formados en un sistema de trabajo acostumbrados a una rutina laboral diaria suele ser reticentes al cambio por cuanto constituye salir de lo confortable hacia lo desconocido.



Es por ello, además que consideran que las competencias planteadas son complicadas para desarrollar, aunque valoran de manera positiva las condiciones de los centros al considerar que son favorables para implementar el currículo en sus prácticas pedagógicas, sobre todo con el apoyo del director del centro educativo para su implementación.

En este último aspecto, el apoyo que el director debe ofrecer para que el currículo sea ejecutado en sus centros educativos, es importante revisarlo puntualmente, pues, existe un 29% que expresa que el director no apoya a los docentes en su seguimiento en la implementación. Siguiendo la propuesta que plantea el Ministerio de Educación, en el director y en el equipo de gestión, a partir de las prioridades recogidas por medio de la reflexión continua, recaen las funciones como responsables de convertir en fortalezas, las debilidades del desarrollo de planes de acción junto a toda la comunidad educativa.

Continuando con el parecer de los docentes envueltos en esta investigación, otro elemento relevante que la población envuelta en esta investigación afirma, es que el Ministerio de Educación les ha ofrecido la capacitación necesaria para la implementación del currículo diseñado. Indicador positivo a favor de la implementación del currículo en las aulas, ya que, con las competencias adquiridas, la claridad en las acciones y procesos a desarrollar en la secuencia didáctica permite calidad en los procesos y, por ende, en los resultados finales que son los aprendizajes significativos de los estudiantes.

En ese mismo ámbito, se sienten preparados para la aplicar el currículo en el desarrollo de sus clases, pero reflexionar en este ámbito es puntual y necesario, ya que un 36% de esta población entiende no estar preparado. Esa actitud de desconfianza en sí mismo puede provocar consecuencias contrarias a los propósitos educativos. Si el docente no se siente preparado es imposible que en las aulas se logren los lineamientos planificados en el ámbito educativo, por lo que es necesario dar una mirada a nivel nacional de este hecho que es significativo para lograr la calidad académica y por ende del hecho educativo.

Además, afirman que en su centro educativo tienden a compartir experiencias adquiridas en sus prácticas de aulas, lo que les permite reenfocar su quehacer a partir de la reflexión continua. Siguiendo a Bolívar (2000) el trabajo conjunto articular, compartir conocimientos y experiencias, etc. se convierte en una forma de aprendizaje que promueven la mejora profesional y organizativa.

Ahora bien, remarcan la dificultad de utilización de lo planteado en el currículo en su planificación de sus prácticas de aulas. Esta afirmación genera una mera contradicción en cuanto a sus respuestas en párrafos anteriores en los cuales afirman estar bien formados y aptos para la aplicación del currículo en sus aulas; corroborando en que la capacitación ofrecida ha sido adecuada y suficiente, expresan realmente la transformación curricular está en proceso, pero no ha llegado a la realidad. Por ello, reafirman su intención de desarrollar las competencias que les presenta el currículo actualmente, existe una tendencia a querer aplicar las competencias planteadas en el currículo en sus prácticas de aulas, y al mismo tiempo la disposición de participar con agrado y motivación en los cursos, talleres, o reuniones relacionadas con el currículo. También se sienten muy satisfechos cuando aportan ideas que fortalecen la aplicación del currículo, aunque se sienten preocupados por la aplicación de los lineamientos que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en sus prácticas de aulas.

Por último, confirman que el currículo les permite actuar con autonomía para proponer en sus clases las actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área el currículo diseñado.

En definitiva, hay un conocimiento y comprensión los elementos de cambio, su implicación y las vías de implementación, en relación a la complejidad del cambio, aspectos necesarios para sustentar el cambio escolar (Fullan, 2012).

### **6.3. Objetivo: describir los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes en el aula**

Tal y como contempla en el currículo analizado, el docente debe conocer, dominar y comprender los contenidos curriculares, las materias que va a impartir, las aplicaciones, actitudes y los valores en las áreas del conocimiento que enseñan, debe tener un conocimiento de base y un conocimiento profesional (Wilson, et al, 1987) para crear situaciones de aprendizaje significativo que garanticen el desarrollo de habilidades y competencias del estudiantado. En este sentido, los docentes participantes en el estudio en sus procesos o acciones pedagógicos o didácticos permiten adherir nuevos conocimientos a partir de las situaciones que intervienen de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación, se procede a describir el proceso que permea el quehacer del docente al realizar su ejercicio profesional en el aula captado a través de la observación su práctica.

Los docentes que forman parte de este estudio que dominan los contenidos que enseñan, les presentan a los alumnos los objetivos que pretenden alcanzar, aunque es aclaratorio que existe un 25% de esa población tienden no presentar los objetivos, por lo que esos alumnos no conocen el recorrido de hacia dónde se dirigen. esta acción podría restar motivación y empeño a las actividades que van desarrollando para alcanzar las competencias requeridas.

Otro elemento que se ha constatado es que de los implicados refuerzan los conocimientos previos, necesarios para que comprendan los contenidos que se tratarán en la sesión, resaltando que no todos los docentes refuerzan los conocimientos previos, hecho este que podría afectar el recogido ascendente del aprendizaje de sus alumnos, ya que esta actividad es necesaria para la comprensión de los contenidos, pues el currículo plantea y en el análisis de datos se ha recordado que, al planificar, los docentes deben incluir actividades que recojan esos saberes, mediante los cuales se evalúan los conceptos que poseen de los temas a tratar y esto

a la vez, sirve de base para alcanzar la construcción del conocimiento que desea obtener en ellos y como base del principio de funcionalidad del aprendizaje.

Se confirma que los docentes organizan sus actividades de manera secuencial de menor a mayor dificultad para alcanzar el aprendizaje de los alumnos, aunque existe un 25% de esa población que no lo organiza, situación está que afecta a muchos estudiantes en su proceso de desarrollo cognitivo, ya que el mismo currículo plantea que los procesos de enseñanza se realicen de manera progresiva, para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes a través de su capacidad reflexiva, crítica y creativa.

Por otro lado, se ha podido ver que los docentes envueltos en esta investigación brindan oportunidades, para que los alumnos demuestren lo que han aprendido, y que, al desarrollar sus clases, escuchan con interés las intervenciones de sus alumnos.

Otro elemento que queda evidenciado es que los docentes observados en esta investigación no vinculan los contenidos con la realidad social y cultural del contexto en que se desenvuelven sus alumnos, aspecto básico y elemental planteado en el currículo analizado y como propone el modelo competencial (López y Goñi, 2015). Aunque plantean actividades de aprendizajes orientadas a la búsqueda de información por parte de los alumnos.

En relación al ambiente de clase, se pudo constatar que existen normas de convivencia y de respeto, se promueve que los estudiantes se escuchen y respeten las opiniones de unos y otros, suscitando a que se escuchen y respeten. Mantienen la disciplina en el aula sin desviar la atención de las actividades de la clase. Se ha reafirmado que motivan a sus alumnos para realizar las tareas asignadas.

El tiempo y la utilización de los recursos didácticos de manera óptima es uno de los lineamientos del currículo del nivel primario, en esta investigación al observar las clases se confirma que los docentes utilizan los recursos didácticos de forma extraordinaria, teniendo en cuenta los requerimientos metodológicos de la asignatura y el tema de la clase.

Los docentes envueltos en esta investigación no relacionan los contenidos tratados con los contenidos de otras asignaturas, presentando situaciones que evidencian dicho vínculo, hecho este establecido desde el diseño curricular del nivel primario, el cual, esboza algunas destrezas para articular las áreas del conocimiento, adecuando su ejecución en dirección al desarrollo de las competencias. En este sentido no se está promoviendo la formación integral que ofrece una visión de conjunto de los aprendizajes (Bolarín y Moreno, 2015; Díez, et al., 2019).

Otro elemento significativo que se ha reflejado es la forma de comunicarse y relacionarse que utilizan los docentes mientras desarrollan sus clases y se ha revalidado que esgrimen adecuada dicción, tono de voz, así como el lenguaje verbal y no verbal adecuados y comprensibles para sus alumnos. Al mismo tiempo que realizan un adecuado tratamiento lógico de los conceptos, juicios y planteados de las clases.

En el ámbito de la actitud que muestran los docentes al desarrollar sus clases, se ha podido constatar que se muestran accesibles a los requerimientos de los alumnos, (responde preguntas, favorece el debate, aclara dudas, escucha diversas opiniones, etc.), y en cuanto al tiempo suelen proporcionarles el suficiente para que sus alumnos respondan a los ejercicios y realizar sus tareas, el docente favorece un ambiente propicio para el aprendizaje y convierte al alumnado en protagonista de mismo.

Sin embargo, en otro aspecto un poco contradictorio a lo expuesto en el párrafo anterior, los docentes muestran no ayudar a sus alumnos cuando no responden correctamente una pregunta, ejercicio o actividad orientada para ellos, no les ayuda en la reflexión y corrección del error. En ese mismo orden se ha podido mirar que los docentes implicados en esta investigación, no utilizan los errores cometidos por los alumnos como ocasiones propicias para profundizar en el aprendizaje. Es de destacar que sin bien parece que se ha promovido un cambio metodológico el concepto de evaluación que debiera definirse de forma paralela al desarrollo de las competencias (Díez et., 2009) por los datos observados se sigue percibiendo la evaluación de un modelo tradicional obviando bondades como elemento de aprendizaje.

En cuanto a la planificación que utilizan los docentes para desarrollar sus clases reflejan tener correspondencias entre las actividades planificadas y las realizadas en la clase correspondiente con el nivel de aprendizaje de sus alumnos, pero, no orientan los ejercicios y actividades de diferentes niveles de demandas cognitivas para sus alumnos.

Continuando con la planificación de las actividades por partes de los docentes implicados en esta investigación, se ha podido constatar, que ellos no realizan una adecuada atención a las diferencias individuales de sus alumnos teniendo en cuenta las características psicopedagógicas, las cuales determinan su aprendizaje.

Tomando en consideración lo que plantea Pérez (2020) en el ámbito de la didáctica, se hace necesario organizar y definir de manera precisa los objetivos teniendo en cuenta las metas, articular los contenidos de enseñanza e integrar los elementos dentro del plan de la actividad escolar, proponer métodos de enseñanza y evaluación a la luz de los documentos normativos integrando actividades extracurriculares teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje, el currículo oculto y las culturas.

Por último, se pudo visualizar que los docentes envueltos en esta investigación, al desarrollar sus clases, realizan las actividades de cierre para evaluar el desempeño de sus estudiantes al concluir las clases.

#### ***6.4. Objetivo: identificar las estrategias de planificación que utilizan los docentes en sus prácticas de aulas***

En primer lugar, cabe señalar el acuerdo y decisión a nivel de centro de abordar como estrategia de planificación para articular las áreas de conocimiento las unidades de aprendizaje. Siguiendo las aportaciones de Bolarín y Moreno (2015) es una primera toma de decisiones que permite construir propuestas conjuntas “abriendo caminos para el trabajo en equipo o la actividad cooperativa del profesorado con

diferentes finalidades que contribuyan al desarrollo del aprendizaje competencial” (p.109).

Por otro lado, aunque no de manera unánime se percibe al apoyo del director como figura que “lidera y apoya este cambio”, en esta línea Aparicio Molina, et al, (2020) señalan la importancia del liderazgo escolar como estímulo para la reflexión y planificación conjunta en los procesos de cambio e innovación que contribuyen a la calidad de la educación.

Al abordar los resultados obtenidos en este bloque se reafirma que los docentes involucrados en esta investigación utilizan las unidades de aprendizajes Coll et al. (1992) como estrategia de planificación y aprendizaje interdisciplinario, por lo que no esgrimen los proyectos de investigación, los proyectos de intervención en las aulas, los proyectos participativos de aula, la planificación por ejes temáticos, etc.

En los docentes implicados en esta investigación se ha visualizado que no utilizan una situación de aprendizaje que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica de aula.

Otro elemento fundamental que se ha confirmado es que, en la planificación mostrada por los docentes envueltos en esta investigación, no se identifican los conceptos a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje desde su situación de aprendizaje.

En ese mismo orden de seguir mirando la planificación se ha podido connotar que seleccionan las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logros de las diferentes áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales, pero no identifican las actividades a partir de una situación de aprendizaje.

La evaluación es otro elemento para observar en una planificación, pues sirve de guía en el proceso de la enseñanza, por lo que, al mirar la planificación de la población de docentes involucrados en esta investigación se ha podido evidenciar que no identifican las actividades de evaluación que muestran los aprendizajes de sus alumnos a partir de una situación de aprendizaje.

Otro aspecto necesario en el desarrollo de una clase es el recurso que se utiliza en la misma, los docentes envueltos en esta investigación reflejan identificar y seleccionar los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.

Por último, el tiempo aporta de manera significativa elementos primordiales para el logro de los aprendizajes que se pretenden alcanzar en un plan y los docentes que forman parte de esta investigación definen la duración de la implementación de la unidad de aprendizaje.

#### *6.5. Objetivo: establecer fortalezas y debilidades de los docentes para aplicar currículo*

Las debilidades y fortalezas que refleja el centro Educativo Profesora Ana Victoria Ortega se han ido mostrando en todo el desarrollo de los objetivos, no obstante, en este apartado se procede a enumerarlas.

En relación a las debilidades se pueden considerar en diferentes ámbitos:

##### A) En relación al centro educativo

- No se evidencia un horario institucional establecido en el desarrollo de las asignaturas, por ello se determina impuntualidad en la hora de llegada al centro educativo, en los cambios de horas para entrar al aula, etc. que afecta las horas clases de aulas sin control aparente en las horas de clases desarrolladas por los docentes.
- No acompañamiento al proceso de aula.
- Algunas aulas poseen poca iluminación y ventilación.
- Los recursos y material didáctico del aula están colocados muy altos, por lo que es difícil para los alumnos utilizarlos, o leerlos, dificultando así el desarrollo de la autonomía.

##### B) En relación a los docentes



- La cantidad elevada de años en servicios.
- Ausencia de continuidad de formación académica.
- Docentes no capacitados para la alfabetización inicial y educación primaria.
- Los educadores escriben concentrados en la pizarra y no se dan cuenta de lo que pasa con sus alumnos en esos momentos
- No relacionan los contenidos tratados con los contenidos de otras asignaturas, ausencia de interdisciplinariedad.
- Ausencia de evaluación como elemento de reflexión: cuando un alumno no responde correctamente una pregunta, ejercicio o actividad orientada por ellos, no le ayuda para que reflexione y corrija su error. Por ello, no se utilizan los errores cometidos por los alumnos como ocasiones propicias para profundizar en el aprendizaje.
- No orientan los ejercicios y actividades de diferentes niveles de demandas cognitivas para sus alumnos.
- no realiza una adecuada atención a las diferencias individuales de sus alumnos teniendo en cuenta las características psicopedagógicas, las cuales determinan su aprendizaje.

C) En relación a la planificación:

- No utiliza una situación de aprendizaje que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica de aula
- No identifica los conceptos a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde su situación de aprendizaje
- No identifican las actividades a partir de una situación de aprendizaje
- No identifican las actividades de evaluación que muestran los aprendizajes de sus alumnos, a partir de una situación de aprendizaje.

En relación a las fortalezas:

A) En relación al centro educativo

- Alto nivel de profesionales que están apto para otras áreas del saber.
- Director del centro educativo ofrece apoyo en las actividades generales que se realizan en el centro
- Condiciones generales apropiadas para el ambiente escolar.

- Ofrece capacitación continua y adecuada al nivel bajo los lineamientos del Ministerio de Educación a los docentes sobre el currículo.
- Socializan y comparten las experiencias adquiridas en sus prácticas de aulas.
- Están de acuerdo con que la transformación curricular está en proceso, pero que realmente no ha llegado a la realidad.
- Aulas con muy buen espacio, para la cantidad de alumnos.
- Bien equipadas con los recursos necesarios de acuerdo con el nivel.
- Las aulas, organizadas como lo establece el modelo pedagógico, posee un cartel de asistencia, espacios o rincones de las diferentes áreas, un mural informativo, los acuerdos o normas del curso, biblioteca de aulas, calendario, zafacones hechos con reciclaje y muestran los trabajos realizados o producciones de los alumnos.

#### B) En relación a los docentes

- Muestran conocer los planteamientos que hace el currículo del nivel y entienden que el currículo es el marco de la planificación.
- Por tanto, se sienten preparados para aplicar el currículo al desarrollar sus clases en el aula, y están dispuestos a desarrollar las competencias que establece el currículo para sus alumnos. Por ello, vinculan los contenidos con la realidad social y cultural con los del contexto en que se desenvuelven sus alumnos. Y consideran las actividades que plantea el currículo fácil de desarrollar.
- Destaca su compromiso y dedicación a la tarea educativa, por ello, están dispuestos a participar con agrado y motivación en cursos, talleres, o reuniones relacionadas con el currículo. En la misma línea, se sienten muy satisfechos cuando aportan ideas que fortalecen la aplicación del currículo.
- De otro lado, sienten preocupación por la aplicación de los lineamientos que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en sus prácticas de aulas.
- Poseen autonomía para proponer en sus clases las actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área el currículo.

C) En relación a la Planificación docente

- Utilizan las unidades de aprendizajes como estrategia de planificación.
- Seleccionan las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logros de las diferentes áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales.
- Reflejan identificar y seleccionar los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.
- Definen la duración de la implementación de la unidad de aprendizaje.

D) En relación a la práctica docente

- Dominan los contenidos que enseñan.
- Presentan a los alumnos los objetivos que pretenden alcanzar.
- Refuerzan los conocimientos previos necesarios para que comprendan los contenidos que se tratarán en la sesión.
- Organizan sus actividades de manera secuencial de menor a mayor dificultad para alcanzar el aprendizaje de los alumnos.
- Generan un clima de oportunidades de aprendizaje, basado en la motivación, accesibilidad a los requerimientos de los alumnos, (responde preguntas, favorece el debate, aclara dudas, la escucha con interés las intervenciones del alumnado para que demuestren lo que han aprendido.
- Plantean actividades de aprendizajes orientadas a la búsqueda de información por parte de los alumnos.
- Gestionan un ambiente donde existen normas de convivencia que se respetan y permiten mantener la disciplina en el aula sin desviar la atención de las actividades de la clase creando un clima propicio para el aprendizaje.
- Favorece la escucha y el respeto entre iguales de sus opiniones.
- Utilizan de manera óptima, el tiempo destinado a desarrollarla y los recursos didácticos.
- Para comunicarse utilizan la dicción, tono de voz, así como el lenguaje verbal y no verbal de manera adecuada y comprensible para sus alumnos.
- Realiza un adecuado tratamiento lógico de los conceptos, juicios y planteados de las clases.

- Les proporciona el tiempo requerido por sus alumnos para responder los ejercicios y realizar sus tareas.
- Las actividades planificadas y las realizadas en la clase corresponden con el nivel de aprendizajes de sus alumnos
- Realizan las actividades de cierre para evaluar el desempeño de sus estudiantes al concluir las clases

## **Capítulo 7. Conclusiones del estudio**



En este capítulo, y para cerrar este trabajo, se plantean las conclusiones que dan respuesta al objetivo planteado. A continuación, y a la vista de los resultados obtenidos y del marco teórico planteado se ofrecen unas recomendaciones de mejora para el centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega. Posteriormente, se presentan las aportaciones originales de esta investigación que dan paso a las limitaciones que se pueden considerar como futuras líneas de investigación.

Por todo lo expuesto en esta investigación, se puede aseverar que los docentes del centro educativo Profesora Ana Victoria Ortega conocen todos los componentes del currículo del nivel primario, poseen una buena percepción y lo valoran de manera positiva. Ese conocimiento le permite planificar y desarrollar una práctica educativa en las aulas de acuerdo con la propuesta curricular por competencias establecidas en cada una de las áreas curriculares y según nivel.

Sin embargo, no así en el ámbito de la percepción, es de considerar, por tanto, una actitud que cuestiona la consideración del nuevo currículum como motor de cambio en las aulas. Esa actitud puede venir determinada, por un lado, por una falta de capacitación para utilizar y aplicar el currículum, lo que trae en consecuencia son prácticas educativas desenfocadas de lo planteado oficialmente en el currículo. Por otro lado, por una ausencia de visión compartida del cambio, destacando la necesidad de transformación que manifiestan algunos participantes, y ausencia de liderazgo docente compartido, ausencia de relaciones profesionales para compartir experiencias y habilidades que caracteriza al trabajo conjunto (Bolívar, 2000).

En este sentido, la calidad de los procesos educativos puede no impactar de manera positiva el aprendizaje de los niños del nivel primario, de manera equitativa, justa e inclusiva. Por tal motivo, se debe repensar desde el centro o nivel, una formación encaminada a la mejora de las prácticas de los docentes, con el objetivo de fortalecer las competencias a desarrollar en los alumnos y, por ende, a mejorar su calidad de vida, tomado como punto de partida la actitud hacia el cambio

Por tal motivo es importante planificar un plan de acción que recoja los enfoques elementales o puntuales que se contrarresten, y sirvan de apoyo para el mejoramiento de los procesos ejecutados por los docentes en mejora del desarrollo de sus clases en el aula, en donde se intervenga desde diferentes ángulos, involucrando toda la comunidad educativa.

A la luz de los resultados se desprenden los siguientes aspectos que son susceptibles de mejora, atendiendo la recopilación de la información y asumiendo como referente el marco del parecer y buenas prácticas de las docentes propuestas en esta investigación.

- Cambio en el acompañamiento del proceso educativo por parte de las autoridades educativas, de manera, personal y más sistemática desde el equipo de gestión del centro educativo, lo cual contribuirá a la calidad del buen desarrollo de las prácticas de los docentes en el aula.
- Selección del personal docente de acuerdo con el perfil instituido desde el nivel, su capacitación inicial fortalecido en el ámbito de la alfabetización inicial y primario. Para ello, es necesario un proceso de reflexión y acomodación de la oferta de formación inicial de las titulaciones a los requerimientos oficiales de los profesionales.
- Reforzar y garantizar una formación continua del docente del nivel primario encausada a responder a las necesidades formativas reales del docente y que le sirva de beneficio en el desarrollo de sus clases, con la finalidad de llegar de manera apropiada a los casos en los que no han podido desarrollar las competencias que requiere el perfil del educador en este nivel.
- Manejo de control de resultados, reconocer los progresos logrados dentro de cada curso y buscar continuamente la mejora; a partir de la reflexión individual y grupal.
-



- Fortalecer el liderazgo del equipo de gestión, a partir de las reflexiones que realizan cuando socializan sus prácticas en grupos, mirando las dificultades, pero aportando soluciones a los problemas individuales.
- Reorientar la autonomía del equipo de gestión en función del nivel curricular y organizativo, el cual permita gestionar y facilitar los medios para que se pueda garantizar una formación que responda a las necesidades de los alumnos.
- Provocar desde el centro educativo la formación del profesorado en cuanto las estrategias a utilizar en el aula y en las metodologías activas, participativas.
- Fortalecer la formación y reflexión en cuanto la estrategia de planificación, pues esta ha sido la mayor debilidad que han mostrado, en este estudio, los docentes en este nivel. Con la intención de reorientarlos en función de que planifiquen y orienten las actividades, con una situación de aprendizaje, u otra estrategia de planificación que desee utilizar de acuerdo con el contexto, teniendo en consideración los diferentes niveles de demandas cognitivas de sus alumnos y una adecuada atención a las diferencias individuales, partiendo de las características psicopedagógicas, las cuales son las que determinan su aprendizaje. Que integren en esta planificación actividades que tiendan a fortalecer y acompañar las medidas de atención a la diversidad.
- Reflexionar y fomentar actividades que despierten el interés en los alumnos, involucrarlos en los aprendizajes y llevarlos a sentir y ver la utilidad de lo que aprende, tomando en consideración el tiempo de duración.
- Incidir en el desarrollo de actividades que vinculen los contenidos con la realidad social y cultural del contexto en que se desenvuelven los alumnos; aspecto básico y elemental planteado en el currículo por competencia del nivel primario.

- Provocar mediante reflexiones que los docentes articulen los contenidos tratados con los contenidos de otras asignaturas, presentando situaciones que evidencian dicho vínculo.
- Reorientar a los docentes con el objetivo de que acompañen de manera personalizada a sus alumnos, ayudándoles a reflexionar sobre los errores que comenten cuando no responden correctamente una pregunta, ejercicio o actividad orientada para ellos. Al mismo tiempo fomentar el uso de los errores como fuente de aprendizaje para propiciar aprendizajes profundos (Arribas, 2017).
- Igualar en la medida de lo posible los criterios de evaluación entre la naturaleza de cada materia y compartir con el alumnado desde el comienzo de cada unidad, para que tengan muy claro qué se espera de ellos, y en base a qué van a ser evaluados.
- Socializar con otros centros educativos las experiencias vividas desde cada área curricular y prácticas de aulas, proponer red de centros.

Los aportes originales de este trabajo de investigación se centran en el estudio del currículo del nivel primario y sus aportaciones en función de las necesidades existentes y demandas sociales que se plantean como un reto para la educación dominicana, para alcanzar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y fortalecer la alfabetización inicial de los niños. Por esta razón, es importante conocer cómo lo valoran e interpretan los docentes, la manera que lo utilizan en sus clases y los resultados que se están obteniendo a partir de las estrategias utilizadas a favor de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por lo que este trabajo ayuda a mitigar los pocos estudios existentes en profundidad en relación con la aplicación del currículo del nivel primario tanto a nivel distrital, regional, como a nivel nacional.

- En este trabajo de investigación se ofrece una visión tangible de lo que ocurre al implementar el currículo tanto a nivel distrital, regional, como a nivel nacional e

internacional, en cuanto a los factores que impiden el logro de buenos resultados en el quehacer académico en el nivel de educación primaria.

- Otro aporte significativo que proporciona esta tesis es la causa que origina la exclusión y la poca atención a la adversidad, por lo que se plantea fortalecer las estrategias de planificación como referente para la mejora en el ámbito escolar.
- Al ir desarrollando este trabajo ha posibilitado el conocer la base curricular y el currículo del nivel primario, así como conocer lo que los docentes piensan y saben del mismo; y observar con profundidad como lo implementan en sus aulas al desarrollar sus clases.
- Este estudio ha dado respuesta a la necesidad de entrar en el mundo de los docentes, con el objetivo de ver los procesos didácticos que realizan y sus resultados; por lo que se ha recogido de forma directa el pensar, saber, sentir, valorar y hacer de los protagonistas y responsables de llevar con éxito o fracaso un proceso que impacta a los estudiantes en su primera infancia, en función del desarrollo de sus competencias en el ámbito emocional, afectivo, psicológico, psicomotriz, cognitivo y social.

### *7.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación*

Aunque no se ha pretendido generalizar, más bien comprender los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes y los resultados obtenidos de forma particular al aplicar el currículo en el desarrollo de sus clases. Esta investigación, por tratarse de un estudio de caso único presenta como principal limitación la imposibilidad de generalizar las conclusiones. Aquí se ha realizado una presentación de la realidad del centro educativo del nivel primario profesora Ana Victoria Ortega. Sin embargo, con los hallazgos encontrados se pueden realizar algunas

comparaciones o pueden ser observados otros centros educativos que presentan las mismas características en este nivel.

Una segunda limitación, viene derivada de la dificultad encontrada para la aplicación del instrumento de observación a todo el profesorado participante en el estudio ya que no todos los docentes del nivel permitieron que realizaran las observaciones de sus clases, por tanto, la comparación de los datos recogidos mediante la encuesta y la observación quedó pendiente para completar el análisis de los datos y obtener información más ajustada a la realidad estudiada.

En esta misma línea, otra limitación ligada a la recogida de información mediante el instrumento de observación se centra en la imposibilidad de aplicación de este instrumento en diferentes momentos del día y en diferentes días, en este sentido, las observaciones realizadas y documentadas en el aula, solo se realizaron en una hora clases, hubiese sido más relevante y de interés para su estudio la observación forma continua hasta que culminara la unidad didáctica.

A todo ello le unimos que, también podría verse como limitante, no hubo modo de poder sacar fotos o grabar con video la secuencia de la clase, esto hubiese servido para mirar con más objetividad los detalles de lo que ocurre en el aula y aportar información que hubiese sido más ajustada a la práctica real y, por tanto, relevante para este trabajo.

En relación a las líneas futuras de investigación se pueden abrir tomando en consideración las limitaciones de este trabajo y otras temáticas surgidas en el seno del mismo, proponiendo trabajos ligados a:

- Impacto de la percepción negativa docente y la implementación del modelo curricular por competencias.
- Papel del liderazgo en los procesos de cambio y mejora escolar
-

- Estudio sobre las necesidades formativas para desarrollar el modelo por competencias en el aula.
- Conexión del lenguaje del adulto mayor, con el lenguaje de los niños de la primera infancia y sus implicaciones en el desarrollo de las competencias en el nivel primario.
- Impacto de los años en servicio de los docentes en la calidad de los procesos educativos del nivel primario.
- Docentes que ignoran este lineamiento de las políticas educativas, planteada en el currículo en este ámbito, por lo que sería interesante saber la razón por la cual se da este acontecimiento que puede ser objeto de estudio posteriormente.



## REFERENCIAS

- Abad, J.R. (1993). La República Dominicana. *Reseña General Geográfico-Estadística*. Sociedad Dominicana de Bibliófilos.
- Addine, F. (2000). *Diseño Curricular*. Pueblo y Educación.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw Hill.
- Almánzar y De los Santos (1997). Cuestionario para la obtención de información sobre la Aptitud y Valoración del currículo en el Nivel Primario. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago, R.D.
- Alfonseca, J. (2008). Escolarización y minorías étnicas en la República Dominicana 1918-1944. *Cuadernos Interculturales*, 6(11),17-45.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261102>
- Álvarez Vallina, N. (2010). La evaluación educativa. *Pedagogía Magna* 8,159-167.
- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J.C (2013). *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*: Encuentro Grupo Editor.
- Aparicio Molina, C., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G. y Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19-41.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4),381-404. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Arnaz, J. A. (1981). *La planeación curricular*. Trillas
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Beard, R. M. (1979). *Psicología evolutiva de Piaget*. Kapelusz.

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Edit.) (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final 2004-2007*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Bolarín, M.J., Moreno, M.A. y Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 443-462.
- Bolarín, M.J. y Moreno, M.A. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 319- 332.
- Bolarín, M.J. (2016). La coordinación docente en la Universidad: análisis de la situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 34(2),167-184. <https://doi.org/10.6018/j/263861>
- Bolarín, M.J. (2022). De la planificación al desarrollo en el aula de Educación Infantil: Metodología. En M. Vallejo y M. Porto (2022) (Coords.) *La didáctica a través de las experiencias de aula*, (pp.77-98). Dykinson
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (1999). *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. (pp.27-34). Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista española de Pedagogía*, 26,253-274.
- Bolívar, A. (2011). *Enseñar competencias en educación para la ciudadanía. Aula de innovación educativa*, 199, 38-41.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y ciudadanas*. Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2),253-275. <http://educar.uab.cat/article/view/50>
- Buendía, L., Hernández, F. y Colás, P. (1998). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional. *Revista Europea de la Formación Profesional, las competencias: el concepto y la realidad* 1(94), 8-14.



- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2) 11-22.  
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Calder, B. (1989). *El impacto de la intervención. La República Dominicana durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924*. Fundación Cultural Dominicana
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974) El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación. Laia. Traducción Carandell.  
[https://monoskop.org/images/8/87/Carpenter\\_Edmund\\_McLuhan\\_Marshall\\_El\\_aula\\_sin\\_muros\\_investigaciones\\_sobre\\_tecnicas\\_de\\_comunicacion.pdf](https://monoskop.org/images/8/87/Carpenter_Edmund_McLuhan_Marshall_El_aula_sin_muros_investigaciones_sobre_tecnicas_de_comunicacion.pdf)
- Castro, E. (2010). *Estudio de caso como metodología de la investigación*. Escuela Ciencias de la Administración.  
[https://www.academia.edu/34684392/Castro\\_Monge\\_Edgar\\_2010\\_El\\_Estudio\\_de\\_Casos\\_como\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_Investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/34684392/Castro_Monge_Edgar_2010_El_Estudio_de_Casos_como_Metodolog%C3%ADa_de_Investigaci%C3%B3n)
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Clemente, M. (2010) Diseñar el currículo. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269- 293). Morata.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Colón-Rosa, H.W. (2011). Biografía de una época: La reforma hostosiana de la educación en La República Dominicana. *Revista de Pedagogía* 44(1),13-35.
- Comisión Europea (1995). Enseñar y aprender Hacia la sociedad del conocimiento. CECA-CE-CEEA, Bruselas · Luxemburgo.
- Condori, P. (2020). *Universo, población y muestra*. Curso Taller.
- Constitución política de la Republica Dominicana de 1844  
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/constitucion-politica-de-la-republica-dominicana-de-1844/>
- Constitución política de la República Dominicana de 1454

- <http://www.consultoria.gov.do/Documents/GetDocument?reference=c352150e-7045-44f8-af53-ec50adda615d>
- Constitución de la República Dominicana de 2010 Constitución Política de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10561, del 26 de enero de 2010.
- Decreto n.º 8454 del 14 de agosto de 1952 por el que se crea e integra el comité nacional de alfabetización
- Decreto 546-12 del Plan Nacional de Alfabetización: "Quisqueya Aprende Contigo".  
<https://es.scribd.com/document/107730354/Decreto-546-12>
- De Miguel, M. (Dir) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ministerio de Educación y Ciencia  
[https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>
- Delgado, M.A. (1996). Aplicaciones a los estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (comp.), *Estrategias Metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de Educación Física Escolar* (pp.73-86). Universidad de Granada.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R., y Salomón, L. (2005): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*.  
[https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/Evaluacion%20continua%20y%20final%20segun%20el%20EEES%20\(Derecho\)%20por%20AMDelgado.pdf](https://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/Evaluacion%20continua%20y%20final%20segun%20el%20EEES%20(Derecho)%20por%20AMDelgado.pdf)
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Ediciones UNESCO.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díez, C., García, J.N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Álvarez. M.L.-Pacheco, D.I., Carbonero, M.A., Román, J.M., del Caño, M., Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías

- docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.
- Escudero, J.M. (Dir.) (1995). *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa: un estudio evaluativo. Memoria de Investigación del Proyecto CIDE*. <http://hdl.handle.net/11162/84795>
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma ¿qué calidad, para quiénes?* Ariel.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6267>
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 65-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677005>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Ferreira, H., y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Novedades Educativas.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencia *Educatio Siglo XXI*, 24, 35 – 56.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fingermann, H. (2011). Dimensiones del Currículum. *La Guía, Revista Electrónica*. <https://educacion.laguia2000.com/general/dimensiones-del-currículo>
- Flamholtz, E., y Randle, Y. (2008). *Leading strategic change: Bridging theory and practice*. University Press
- Fonseca, J.J. y Gamboa, M.E (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Redipe*, 6(3), 83-112
- Gagné, R. (1967). *Investigación del currículo y la promoción del aprendizaje*. Interamericana.
- García Fernández, D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba
- García Hernández, M.L., Porto Currás, M., Hernández Valverde, F.J. (2019). Flipped classroom in primary education teacher's degree: strength and weakness.

- REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 89-106.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>
- García-Valverde, M.L.; Porto-Currás, M.; y Hernández-Valverde, F.J. (2021). Propuesta metodológica para la implementación de herramientas de gamificación en la formación de Maestros de Primaria. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26,35-54. 10.7203/realia.26.17137
- Gargallo, B., Morera, I. y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915.  
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16741429016.pdf>
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata,
- Gimeno, J. (2010). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal.
- Gimeno, J. (2011). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno, Feito, R.; Perrenoud, P y Clemente, M. (coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp.25-48). Morata
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en Educación*. Morata.
- Giroux, H. (1988). Pedagogía crítica, política cultural y el discurso de la experiencia. *Teachers as intellectuals*. Bergin & Garvey.
- Gómez-Puertas L, Roca-Cuberes C, Guerrero-Solé F. (2014). ¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra. *Historia y Comunicación Social*, 19, 313-326. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45030](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45030)
- Gómez Núñez, M. I., Cano Muñoz, M. A. y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea.
- González Morga N. (2017). *Estudio de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia*. [Tesis Doctoral, Universidad De Murcia].
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47563](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563)
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

- Grasso, L. (2006). *Encuestas: Elementos para su diseño y análisis*. Brujas
- Guerra, F. (2015). Capacitación e Innovación Docente. *El Investigador Revista Tecnológico científica*, 7-19.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24  
10.1177/089202060301600504<https://www.researchgate.net/publication/249826646>
- Hamilton D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación* 1 <https://doi.org/10.35362/rie101246>
- Hawes, G. y Rojas, A.M. (2012). Articulación e Integración en el Currículum de Formación Profesional. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 10, 55-81.  
<http://redaberta.usc.es/redu>
- Henríquez, C. (1974). *Las Ideas Pedagógicas de Hostos*. Secretaría de Estado de Educación.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera Chamorro, C. (2011). *Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).  
<http://www.consultoria.gov.do>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) (2017). *Informe de Sistematización*. República Dominicana.  
<https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/informe-de-sistematizacion-de-la-primera-fase-del-proyecto-de-apoyo-al-componente-pedagogico-del-programa-republica-digital-educacion-2017-2019>
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Ley General de Estudios número 418 de 1932 y se organizó el sistema escolar en sus diversos niveles: pre-escolar, primario, intermedio, secundario técnico vocacional, e hizo gratuita toda la educación, exceptuando la universitaria.
- Ley Orgánica N.º 29-09, de fecha 5 de junio de 1951, establece la base normativa que rigió la vida institucional del Sistema Educativo Dominicano hasta 1997.  
<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/base-legal-de-la->

- institucion/leyes/listados#:~:text=Ley%20Org%C3%A1nica%20No.,Sistema%20Educativo%20Dominicano%20hasta%201997.
- Ley Orgánica de Educación (G. O. No. 7302, del 27/6/1951). <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/base-legal-de-la-institucion/leyes/zfl-ley-organica-no-29-09-de-fecha-5-de-junio-de-1951-la-cual-establecio-la-base-normativa-que-rigio-la-vida-institucional-del-sistema-educativo-dominicano-hasta-1997pdf.pdf>
- Ley n.º 3400 del 16 de octubre de 1952 sobre la alfabetización obligatoria para adultos
- Ley General de Educación, N.º 66-97, G.O No 9951, del 9 de abril de 1997 <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/base-legal-de-la-institucion/leyes/listados#:~:text=Ley%20Org%C3%A1nica%20No.,Sistema%20Educativo%20Dominicano%20hasta%201997.>
- Ley Orgánica N.º 1 de 2012. Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_republica\\_dominicana\\_0341.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0341.pdf)
- Ley Orgánica de Educación, LOE, (2006). Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López, F. (2020). *El currículo y la Educación en el Siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Editora Narcea, S.A.
- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>
- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J. M. (2015). Hacia un currículum guiado por las competencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 25. Ed. Universidad Pública de Navarra. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.25.2015.14216>
- Machemer, P.L. & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8 (1), 9-30.
- McLaren, P. (1998). La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño". En H.A. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación*, (pp.11-39) Miño y Dávila.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.

- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*.  
[https://www.uaeh.edu.mx/profesorado\\_honorario\\_visitante/peter\\_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf)
- Martes, C. (2018). *La educación en la independencia y la restauración*  
<https://sites.google.com/site/historiadelaeducacionenrepublicadominicana/la-educacion-en-la-independencia-y-la-restauracion>
- Mendoza, D. (2017). *Francisco Henríquez y Carvajal, educador*  
<https://acento.com.do/opinion/francisco-henriquez-carvajal-educador-8490850.html>
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014). *Memoria Institucional* 2014.  
<https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/memorias/memoria-2014.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo (4ro., 5to. y 6to.) Versión Preliminar Para Revisión y Retroalimentación*.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/curricula/dominicanepublic/dr\\_upr\\_2014\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/dominicanepublic/dr_upr_2014_spa.pdf)
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo o (1ro., 2do. y 3ro.)*.  
<https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-primaria/Jazg-diseno-curricular-nivel-primario-primer-ciclopdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINER) (2016). *Sistema de Carrera Docente en la República Dominicana*.  
<https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/Y5Zy-sistema-de-carrera-docente-en-la-republica-dominicanapdf.pdf>
- Ministerio de Educación Dominicana (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, D.N.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2020). *Diseño Curricular Nivel Inicial*.

- <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/raHf-nivel-inicial-diseno-curricular-actualizado-webpdf.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morrison, R. (2016). *Historia de la educación en República Dominicana: desde sus más remotos antecedentes, hasta la transformación curricular de 1995-proyección al 2036*. Asociación Dominicana de Profesores.
- Navarro, I., González, C., Tortosa, M. (2010). Modelo de intervención psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para reducir el fracaso escolar: Comunicación presentada en el XVII Congreso de Psicología INFAD “Dificultades sociales y Psicología Positiva de la vida”, Zamora.
- Navarro, S., González, C., Tortosa, M. (2010). *Modelo de Intervención Psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para reducir el fracaso escolar*. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326019.pdf>
- Navarro, Y., Pereira. M., Pereira, L., y Neimar Fonseca, N. (2010). Una Mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 202-2016.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Orden Ejecutiva n.º 145 del 5 de abril de 1918, la cual establece las siguientes legislaciones: Ley Orgánica de Enseñanza Pública; Ley para la Dirección de la Enseñanza Pública; Ley General de Estudios; Ley para la Enseñanza Universitaria; Ley sobre el Seminario Conciliar; Ley de Instrucción Obligatoria.
- Ordenanza n.º. 388 de 1934, Secretaría de Estado de Educación de La República Dominicana la cual establece un sistema de horarios por asignaturas.
- Ordenanza 1´95 que establece el currículum para la educación inicial, básica, media, especial y de adultos del sistema educativo dominicano <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/otras-normativas/ordenanza-1-95-que-establece-el-curriculo-para-la-educacion-inicial-basica-media-especial-y-de-adultos.pdf>
- Ordenanza nº395 de 1934, Secretaría de Estado de Educación de La República Dominicana sobre la impartición de los exámenes.
- Orden Ejecutiva n.º 145 de 1918, del Poder Ejecutivo de La República Dominicana. El Sistema Educativo Dominicano.



- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2001). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*. [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/52408/mod\\_imscp/content/4/04\\_DESECO.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/52408/mod_imscp/content/4/04_DESECO.pdf)
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía Educativa*, (66), 27-30. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/264/00120123000119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortega P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos, *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>
- O'Shea, K. (2003). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004. Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. DGIV/EDU/CIT. [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/glossary\\_terms/2003\\_glossaryEDCS\\_pnish.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/glossary_terms/2003_glossaryEDCS_pnish.pdf)
- Palmer, A., Montañó J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la Educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8775>
- Paniagua-Machicao, F. y Condori-Ojeda, P. (2018). *Investigación científica en Educación*. <https://www.academica.org/cporfirio/5>
- Paulino, A. (2018). *Las reformas educativas de Eugenio M. de Hostos en 1901: Un debate en torno a la Escuela Normal*. <https://acento.com.do/author/apaulino/>
- Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En I. Cantón, M. Pino, *Diseño y desarrollo del currículum* (pp.77-98). Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP/Graó.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Pinedo González, R., Caballero San José, C., y Fernández Rodríguez, A.M. (2016). *Metodologías activas y aprendizaje por competencias en las enseñanzas de grado. Psicología y Educación: presente y futuro*. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63657/1/Psicologia-y-educacion\\_50.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63657/1/Psicologia-y-educacion_50.pdf).449

- Proyecto Tuning, (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007.* [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&catid=22&Itemid=191&=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Remenyi, D., Money, A. y Price, D. (2001). Getting Published for Academics. *International Journal of Management Education*, 1(2), 27- 35.
- Rial-Sánchez, A. y Mariño, R. (2015). Por un cambio curricular en las titulaciones del E.E.E.S que garantice la transferibilidad a través de un observatorio de evolución del trabajo. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 229-246.
- Robredo, J.M. (s/f). El curriculum como proceso. <https://docplayer.es/48389911-El-curriculum-como-proceso.html>
- Rodríguez Demorizi, E. (1975). *Nueva Fundación de Puerto Plata*. Editora Arte y cine.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Roe, R. A. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 6(1), 1-19. 10.4995/redu.2008.6280
- Ruiz Olabuénaga, J.I, Ispizua M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos-Guerra, M. A. (2002). *La Escuela que Aprende*. Ediciones Morata, S.L.
- Santos-Guerra, M.A. (2007). *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana*. Buenos Aires,
- Secretaría de Estado de Educación República Dominicana (SEE) (2002). *Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana 2003-2012.* [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/dominican\\_republic\\_plan\\_estrategico\\_de\\_desarrollo\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/dominican_republic_plan_estrategico_de_desarrollo_de_la_educacion.pdf)
- Stake, R. E. (2005). "Qualitative Case Studies". En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Sage.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Stephenson, J. & Yorke, M. (1998). *Capability and Quality in Higher Education*, 1-13. Kogan Page Editorial.

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.  
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/tedesco-carlos-educar-en-la-sociedad-del-conocimiento.pdf>
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson-Prentice Hall.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 14(4). <http://www.aufop.com>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1958), *Declaración de la Concepción de currículo*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Blackwell.
- Ruiz, J.J. (2008). Las competencias básicas en la educación primaria. *Revista Digital efdeportes.com*, 127. <https://www.efdeportes.com/efd127/las-competencias-basicas-en-la-educacion-primaria.htm>
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por competencias*. Creatividad Gráfica.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>
- Villarini, A. R. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking* (pp.104-124), Cassell.,
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 103-114.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>

Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero y A. Luis Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.311-334). Octaedro.

Zabalza, M.A. (2012) El estudio de las 'buenas prácticas' docentes en la enseñanza universitaria en *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

## **ANEXOS**



## Anexo 1. Encuesta

La encuesta que se expone, a continuación pertenece a una investigación que forma parte de una tesis doctoral titulada “Conocimiento, Interpretación y Actitud del Maestro Hacia el Currículo por Competencias del Nivel Primario” del programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Murcia (España). El objetivo de la misma es *conocer su opinión sobre los diferentes puntos relacionados con la aptitud, actitud y percepción frente a la aplicación del currículo por competencia, vigente en la educación primaria de República Dominicana*. Así pues, solicitamos su colaboración en la realización de esta investigación, es por ello que le invitamos a responder a las siguientes cuestiones. La escala de valoración es de 1 a 4, siendo 1 (totalmente desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

Su opinión es de suma importancia para lograr el objetivo de esta Tesis Doctoral. Contamos con su sinceridad al elegir sus respuestas, estas serán confidenciales; se usarán solo para fines de la investigación.

**Muchas gracias por su colaboración**

### Datos de Identificación

#### 1. Sexo

Masculino

Femenino

#### 2. Edad

Menos de 20 años

De 20 a 30 años

De 31 a 40 años

De 41 a 50 años

De 51 a 60 años

61 años o más

#### 3. Años en servicio

Menos de 1 años

De 1 a 5 años

De 6 a 10 años

De 11 a 15 años

De 15 a 20 años

De 21 a 25 años

De 26 a 30 años

31 años o más

#### 4. Profesión

Lic. En educación básica

- Lic. En educación del primer ciclo de primaria
- Lic. En educación secundaria
- Profesional de otras áreas (especifique)
- Profesional de otras áreas con habilitación docente (especifique)

**5. Nivel académico**

- Licenciado
- Ingeniero
- Especialista
- Maestría
- Doctorado

Nivel de conocimiento del currículo	
1- El currículo diseñado por el Ministerio de Educación se nutre de las informaciones básicas que le proporciona al menos una de las siguientes áreas: la sociología, antropología, análisis psicológico, epistemológico y pedagógico	1 2 3 4
2- El diseño curricular te sirve de base para la planificación de tus clases.	1 2 3 4
3- El diseño curricular recoge algún o algunos de los siguientes elementos: las finalidades, principios, leyes y funciones que debes desempeñar.	1 2 3 4
4- El diseño curricular contempla alguna o algunas de las capacidades humanas como: las cognitivas, motrices, afectivas, relaciones interpersonales y actuación social.	1 2 3 4
5-El diseño curricular recoge las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente.	1 2 3 4
6- La fundamentación básica del currículo está en el enfoque o en los enfoques histórico cultural, sociocrítico y, el enfoque por competencias.	1 2 3 4
7- Las competencias hacen referencias explícitas a los contenidos que conjugan las áreas curriculares.	1 2 3 4
8-Las competencias específicas favorecen los aprendizajes que los alumnos deben adquirir con los contenidos y naturaleza de los mismos.	1 2 3 4
9- Los contenidos en el currículo son mediadores de aprendizajes significativos.	1 2 3 4
10- Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos conceptuales.	1 2 3 4
11- Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos procedimentales.	1 2 3 4
12-Los conceptos en el currículo representan estructuras o procesos actitudinales.	1 2 3 4
13- Los indicadores en el currículo señalan los resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos.	1 2 3 4
14-El currículo del nivel primario contempla la inclusión partiendo de la atención a la diversidad.	1 2 3 4
15-En el currículo prevé mediante las evaluaciones acciones que ayuden pedagógicamente a las necesidades y características de los alumnos	1 2 3 4



<b>Apreciación del currículo</b>	
<b>A) Como percibo la transformación curricular.</b>	
16-La transformación curricular ha sido necesaria para la mejora de la educación en nuestro país.	1 2 3 4
17-La implementación del currículo cuenta con el apoyo del director.	1 2 3 4
18-La transformación curricular ha sido creada por el ministerio de Educación para complicar la vida del maestro.	1 2 3 4
19- Las competencias que presenta el currículo son complicadas para desarrollarlas.	1 2 3 4
20-En la escuela existen las condiciones favorables para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación en las prácticas de aulas.	1 2 3 4
21- He recibido la capacitación necesaria para implementar el currículo diseñado por el Ministerio de Educación.	1 2 3 4
22-Me siento preparado para la aplicación del currículo diseñado por el Ministerio de Educación al desarrollar mis clases.	1 2 3 4
23-En este centro educativo generalmente compartimos las experiencias adquiridas en nuestras prácticas de aulas.	1 2 3 4
24-Se me ha hecho difícil la utilización del currículo diseñado por el Ministerio de Educación en la planificación de mis prácticas de aula.	1 2 3 4
25-La capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación de la Republica Dominicana (MINERD) ha sido adecuada y suficiente para aplicar el currículo diseñado por el mismo ministerio.	1 2 3 4
26-La transformación curricular está en proceso, pero que no ha llegado a la realidad.	1 2 3 4
<b>B) Actitud frente al currículo</b>	
27- Quiero desarrollar todas las competencias que me presenta el currículo actual.	1 2 3 4
28- Participo con agrado y motivación en cursos, talleres o reuniones relacionadas con el currículo.	1 2 3 4
29-Me siento satisfecho cuando apporto ideas que fortalecen la aplicación del currículo.	1 2 3 4
30- Debo ocuparme de la aplicación de los lineamientos que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación para mi práctica de aula.	1 2 3 4
31- Tengo autonomía para proponer en mis clases actividades creativas al desarrollar las competencias que plantea en cada área del currículo diseñado por el Ministerio de Educación	1 2 3 4

## ANEXO 2: Instrumento de observación

## INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

INDICADORES	SI	NO
1. Domina los contenidos que enseña.		
2. Presenta a los alumnos los objetivos a alcanzar		
3. El maestro refuerza los conocimientos previos necesarios para que comprendan los contenidos que se tratarán en esta clase.		
4. Las Actividades se organizan de manera secuencial de menor a mayor dificultad en el aprendizaje de los alumnos.		
5. Brinda oportunidades para que todos los alumnos demuestren lo que han aprendido.		
6. Escucha con interés las intervenciones de los alumnos.		
7. Vincula los contenidos tratados con la realidad social y cultural del contexto de sus alumnos.		
8. Plantea actividades de aprendizaje orientadas a la búsqueda de información por parte de los alumnos.		
9. Se evidencia que existen normas de convivencia en el grupo de alumnos y estas se respetan.		
10. Mantiene la disciplina en el aula sin desviar la atención de las actividades de la clase.		
11. Motiva a los alumnos para realizar correctamente las tareas encomendadas.		
12. Utiliza de manera óptima el tiempo destinado a la clase.		
13. Los recursos didácticos que utiliza son óptimos teniendo en cuenta los requerimientos metodológicos de la asignatura y el tema de la clase.		
14. Relaciona los contenidos tratados con los de otras asignaturas, presentando situaciones que evidencian dicho vínculo.		
15. Su dicción, tono de voz, así como su lenguaje verbal y no verbal son adecuados y comprensible para sus alumnos.		
16. Realiza un adecuado tratamiento lógico de los conceptos, juicios y razonamientos planteados en la clase.		
17. Se muestra accesible frente a los requerimientos de sus alumnos (responde preguntas, favorece el debate, aclara dudas, escucha diversas opiniones, etc.)		
18. Proporciona suficiente tiempo al alumnado para responder los ejercicios y realizar las actividades.		
19. Cuando un alumno no responde correctamente una pregunta, ejercicio o actividad orientada por el docente, le brinda ayuda para que reflexione y corrija su error.		
20. Utiliza los errores cometidos por los alumnos como ocasiones propicias para profundizar en el aprendizaje.		
21. Promueve que los estudiantes escuchen y respeten las opiniones de los otros.		
22. Las actividades planificadas y realizadas en la clase corresponden con el nivel de aprendizaje de sus alumnos.		
23. Orienta ejercicios y actividades de diferentes niveles de demanda cognitiva para sus alumnos.		
24. Realiza una adecuada atención a las diferencias individuales de sus alumnos, teniendo en cuenta las características psicopedagógicas, las cuales determinan su aprendizaje.		
25. Realiza las actividades de cierre para evaluar el desempeño de los y las estudiantes al concluir la clase.		

**Indicadores Presentes en la Planificación**

<b>Unidad de Aprendizajes</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Utiliza una situación de aprendizaje que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica de aula.		
2. Desde la situación de aprendizaje, identifica conceptos a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.		
3. Selecciona las competencias específicas, contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales.		
4. A partir de la situación de aprendizaje, identifica actividades de aprendizaje.		
5. A partir de la situación de aprendizaje, identifica actividades de evaluación que evidencian los aprendizajes de los alumnos.		
6. Identifica o selecciona los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.		
7. Define la duración de implementación de la unidad de aprendizaje.		

<b>Proyectos de Investigación. El Claustro de Profesores de Todo el Centro Educativo</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Identifica y diseña situaciones de aprendizaje partiendo del problema, objeto o hecho que requiere ser estudiado.		
2. Selecciona las competencias fundamentales y las específicas de las diferentes áreas que involucran en la situación, hecho o problema y se pretenden investigar.		
3. Formula correctamente las preguntas de investigación.		
4. Formula correctamente los objetivos.		
5. Define el tiempo de duración del proyecto.		
6. Diseña las actividades que permitan a los estudiantes construir respuestas a sus preguntas o probar las hipótesis.		
7. Identifica los recursos que puedan contribuir en el desarrollo del proyecto.		
8. Diseña la actividad de cierre en que se evidencian los aprendizajes de los estudiantes (mural, escultura, exposición, otro).		

<b>Proyectos de Intervención de aulas.</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Identifica y diseña situaciones de aprendizaje del proyecto.		
2. Define los antecedentes del problema.		
3. Puntualiza la relevancia y pertinencia del proyecto en relación a las características del grupo alumnos o la comunidad.		
4. Establece quiénes participarán.		
5. Determina cómo participarán.		
6. Identifica las competencias fundamentales que se trabajarán.		
7. Identifica las competencias específicas que se trabajarán		
8. Diseña las actividades que se van a desarrollar en las cuales se les permite a los estudiantes construir respuestas a sus inquietudes o probar las hipótesis.		
9. Detalla los recursos y materiales a utilizar.		
10. Delimita la duración del proyecto, el horario escolar en el que se abordarán las actividades del proyecto y la duración del mismo.		

11. Define las actividades de cierre con que será evaluado el desempeño de los y las estudiantes.		
12. Define los indicadores con que será evaluado el desempeño de los y las estudiantes.		

<b>Proyecto Participativo de Aula</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Presentan el diagnóstico del contexto en donde está ubicada la escuela o el de procedencia de los estudiantes, identificando las problemáticas que más les están afectando.		
2. Toman en consideración los problemas, o situaciones que más afectan a la comunidad educativa.		
3. Seleccionan y formulan el problema a investigar		
4. Identifican y diseña situaciones de aprendizaje partiendo del problema formulado		
5. Justifica la importancia de la investigación y del problema seleccionado.		
6. Describen lo que se conoce del problema		
7. Describen a quién o quiénes afecta el problema		
8. Describen lo que se desea conocer del problema		
9. Formula los cambios esperados con relación al problema.		
10. Presentan los propósitos del proyecto participativo de aula.		
11. Presentan preguntas problematizadoras que dan lugar a abordar el problema desde diferentes áreas del conocimiento.		

<b>Planificación por Eje Temático</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Identifica el tema que funcionará como Eje Temático articulador.		
2. Selecciona las Competencias Fundamentales.		
3. Identifica las áreas curriculares que tienen relación con el Eje Temático.		
4. Selecciona las competencias específicas de las distintas áreas curriculares asociadas al Eje Temático		
5. Selecciona los contenidos de las distintas áreas curriculares asociadas al Eje Temático		
6. Selecciona los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas al Eje Temático		
7. Las Actividades se organizan de manera secuencial de menor a mayor dificultad en el aprendizaje de los alumnos.		
8. Identifica los recursos necesarios para la implementación del proceso de planificación.		
9. Define la duración del proceso diseñado.		

## ANEXO 3. Informe Comisión Ética de la Investigación de la Universidad de

Murcia

<p>Francisco Esquembre Martínez, Presidente de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Enlace al acta de la sesión: <a href="https://www.um.es/cei/acta-sesion-2019-12-18">https://www.um.es/cei/acta-sesion-2019-12-18</a></p>	<p>UNIVERSIDAD DE MURCIA   Vicerrectorado de Investigación y Transferencia</p>	<p>CEI Comisión de Ética de Investigación</p>	<p>CAMPUS MARE NOSTRUM</p>	
	<p><b>INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</b></p>			
<p>Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,</p>				
<p>CERTIFICA:</p>				
<p>Que D.ª Arelis Mercedes Fernández Castillo ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada <i>"Conocimiento, Interpretación y Actitud del Maestro Hacia el Currículo por Competencias del Nivel Primario. Estudio de Caso Único"</i>, dirigida por D.ª M.ª Luisa García Hernández y D.ª M.ª Josefa Bolarín Martínez a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.</p>				
<p>Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día dieciocho de diciembre de dos mil diecinueve<sup>1</sup>, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.</p>				
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.</p>				
<p>Vº Bº EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>				
<p>Fdo.: Francisco Esquembre Martínez</p>				
<p>ID: 2626/2019</p>				
<p><sup>1</sup>A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación</p>				
	<p>Código seguro de verificación: RUXFMuUF-RylQaKrw-Ky+SShxo-nuQ8lorP</p>			<p>COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1</p>
	<p>Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <a href="https://sede.um.es/validador/">https://sede.um.es/validador/</a></p>			